John Dewey

Democracia y educación



TERCERA EDICIÓN

Raíces de la memoria • Raíces de la memoria • Raíces de la memoria • Raíces de la

Democracia y educación es una de las obras más importantes de la pedagogía del siglo XX. Su reedición es especialmente oportuna como un recurso para evitar que una filosofía y un concepto tan valiosos como «democracia» puedan llegar a convertirse en fórmula vacía, en simple eslogan propagandístico.

John DEWEY pone de manifiesto las cuestiones políticas y morales implícitas en los discursos educativos. Defiende que el sistema educativo de una democracia se caracteriza porque sus centros de enseñanza mantienen un claro compromiso con la promoción de contenidos culturales y modalidades organizativas, que contribuyen a la formación de personas comprometidas con valores y modelos democráticos de sociedad. Deja claro que la educación es una modalidad de acción política en la medida en que obliga a la reflexión y valoración de dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales y morales de la sociedad.

En sus numerosos capítulos el autor reflexiona con rigor sobre cuestiones como la función social y los fines de la educación, los métodos de enseñanza, el significado y las peculiaridades de los contenidos culturales o materias de estudio, los valores educativos, el juego y el trabajo, los aspectos sociales y vocacionales de la educación, y las dimensiones morales en las relaciones y los procesos educativos.

La obra de John DEWEY es de lectura obligada para profesionales y todas aquellas personas que quieran reflexionar críticamente y comprometerse con los problemas sociales de la actualidad desde las instituciones escolares.

Esta edición ofrece la traducción íntegra del original escrito por John DEWEY. El texto se ha revisado minuciosamente, completándose con partes que hasta ahora se habían omitido y que, en muchas ocasiones, presentan una nueva visión de la teoría de este autor.

00000
9 788471 123916
ISBN 84-7112-391-6

EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Raíces de la memoria • Raíces de la memoria • Raíces de la memoria • Raíces de la

John DEWEY

Democracia y educación

Una introducción a la filosofía de la educación

Tercera edición

EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12
28004 - MADRID

Título original de la obra:
Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education

Publicado originalmente por The Macmillan Company, 1916

La traducción de Lorenzo Luzuriaga ha sido utilizada con autorización de Editorial LOSADA, S. A. de Buenos Aires.

Primera edición en Ediciones Morata: 1995
Reimpresión: 1997
Reimpresión: 1998

e-mail: morata@infornet.es
dirección en internet: http://www.edmorata.es

Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Depósito Legal: M-10.375-1998
ISBN: 84-7112-391-6

Compuesto por Ángel Gallardo
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: Closas-Orcoyen. Paracuellos del Jarama. Madrid
Fotografía de la cubierta propiedad de The John Dewey Collection, Special Collections, Morris Library, Southern Illinois University at Carbondale.

CONTENIDO

Págs.

Propósito de la colección

Raíces de la memoria

El propósito fundamental de la colección *Raíces de la memoria,* que se inicia con esta clásica obra de John DEWEY, es recuperar para los lectores y lectoras unos textos representativos en el mundo de la educación y la cultura que, en estos momentos, eran de difícil localización.

Las obras que integrarán esta colección están consideradas parte muy valiosa de nuestra memoria colectiva. Por eso aparecen citadas continuamente por autores y autoras actuales y constituyen la base de una buena parte de las teorías contemporáneas.

Explicar el presente obliga al rastreo de las raíces. Sólidas raíces son el augurio de fértiles desarrollos posteriores. Utilizando un pensamiento de Jorge Luis Borges, "La historia no es un frígido museo; es la trampa secreta de la que estamos hechos, el tiempo. En el hoy están los ayeres". Algo que también supo expresar literariamente Bernardo de Chartres, en el siglo XII, y que condensa la filosofía de esta colección, al afirmar que *"nos esse quasi nanos, gigantium humeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea"* ("nosotros somos como enanos encabalgados sobre los hombros de gigantes y así podemos ver más cosas y más lejos que ellos, pero no por tener la vista más penetrante o poseer más alta estatura, sino porque el gran tamaño de los gigantes nos eleva y sostiene a una cierta altura").

La edición de estas obras se está efectuando con gran cuidado. Para evitar pérdidas y distorsiones del texto primitivo, o posibles errores producidos en sus ediciones anteriores, se revisa siempre la edición cotejándola con la obra en su idioma original.

Sobre Lorenzo Luzuriaga

(Traductor del libro)

Lorenzo Luzuriaga, pedagogo español, nacido en Valdepeñas (Ciudad Real) en 1889. Muere en el exilio, en Tucumán (Argentina), en 1959. Estudia en la Institución Libre de Enseñanza, con la que estará siempre muy vinculado. Milita activamente en el Partido Socialista Obrero Español y participa en el diseño de la política educativa socialista; así, en 1918, será el autor de las *Bases para un programa de instrucción pública,* que defiende en el XI Congreso del PSOE. Su trabajo político y pedagógico en pro de la escuela única, activa, pública y laica se desarrolla en España hasta el momento del levantamiento militar de 1936. En ese momento se ve forzado al exilio en Argentina, hasta su muerte. Entre las iniciativas en las que participa podemos destacar: la fundación en 1922 de la *Revista de Pedagogía,* de la que será su director hasta 1936 y a través de la cual se difunde en España la filosofía de la Escuela Nueva. Colabora con Manuel Bartolomé Cossío durante dos décadas en el Museo Pedagógico Nacional. Es socio fundador de la Liga de Educación Política, al lado de personalidades como José Ortega y Gasset y Manuel Azaña. Entre sus publicaciones podemos citar: *La educación nueva* (1927); *La escuela única* (1931); *La escuela nueva pública* (1931); *La pedagogía contemporánea* (1942); *Pedagogía social y política* (1954); *La educación de nuestro tiempo* (1957); *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España* (1958).

Prefacio

Las siguientes páginas representan un esfuerzo para descubrir y expresar las ideas contenidas en una sociedad democrática y para aplicar estas ideas a los problemas de la obra educativa. La explicación comprende una indicación de los objetivos y métodos de la educación pública considerada desde este punto de vista y una valoración crítica de las teorías del conocimiento y del desarrollo moral que fueron formulados en condiciones sociales anteriores pero que aún actúan en las sociedades nominalmente democráticas para dificultar la adecuada realización del ideal democrático. Como se verá por el libro mismo, la filosofía expresada en él relaciona el crecimiento de la democracia con el desarrollo del método experimental en las ciencias, con las ideas evolucionistas en las ciencias biológicas y con la reorganización industrial, y aspira a señalar los cambios en las materias de estudio y los métodos de educación indicados por esos desenvolvimientos.

Debo expresar mi cordial gratitud al doctor Goodsell, del Teachers College, *por sus observaciones; al profesor Kilpatrick, de la misma institución, por sus críticas y sugestiones respecto al orden de los temas, de las cuales yo mismo he obtenido provecho, y a Miss Elsie Ripley Clapp por muchas críticas y sugestiones. Los dos primeros nombrados han sido tan amables que han leído las pruebas de imprenta de la obra. Estoy también muy agradecido a un gran número de estudiantes, cuyas clases sucesivas abarcan más años de los que yo puedo enumerar.*

J. D.
Universidad de Columbia
Agosto de 1915

CAPÍTULO PRIMERO

La educación como necesidad de la vida

1. Renovación de la vida por transmisión

La diferencia más notable existente entre los seres vivos y los inanimados es que los primeros se conservan por renovación. Una piedra, cuando se la golpea, resiste. Si su resistencia es mayor que la fuerza del golpe dado, permanece exteriormente inalterable. De otro modo, se fragmentaría en pequeños trozos. La piedra no intenta reaccionar de forma que pueda mantenerse intacta respecto al golpe, y mucho menos hacer que el golpe sea un factor que contribuya a su propia acción continuada. Aunque el ser vivo puede ser fácilmente aplastado por fuerzas superiores, tratará de convertir las energías que actúan sobre él en medios para su propia existencia ulterior. Si no puede hacerlo así, no se divide en trozos más pequeños (al menos en las formas superiores de vida), sino que pierde su identidad como una cosa viva.

En tanto que subsiste, lucha para utilizar en provecho propio las energías que le rodean. Utiliza la luz, el aire, la humedad y las materias del suelo. Decir que las utiliza es decir que las convierte en medios para su propia conservación. En tanto que crece, la energía que gasta en aprovechar el ambiente es más que compensada por la que obtiene: así crece. Interpretando la palabra "control" en este sentido, puede decirse que un ser vivo es aquél que domina y controla para su propia actividad continuada las energías que en otro caso se perderían. La vida es un proceso de autorrenovación mediante la acción sobre el medio ambiente.

Este proceso no puede mantenerse indefinidamente en todas las formas superiores. Después de algún tiempo éstas sucumben; mueren. La criatura no es capaz de la tarea de una autorrenovación indefinida. Pero la continuidad del proceso vital no depende de la prolongación de la existencia de ningún individuo. La reproducción de otras formas de vida se prosigue en una sucesión continua. Y aun cuando, como lo muestran los datos geológicos, no sólo desaparecen los individuos, sino también las especies, el proceso vital continúa en

formas cada vez más complejas. A medida que desaparecen algunas especies, surgen formas mejor adaptadas para vencer los obstáculos contra los cuales lucharon aquéllas en vano. La continuidad de la vida significa una readaptación continua del ambiente a las necesidades de los organismos vivos.

Hemos venido hablando de la vida en sus formas más inferiores, como de una cosa física. Pero nosotros empleamos la palabra "vida" para designar toda la extensión de la experiencia, tanto racial como individual. Cuando vemos un libro titulado *Vida de Lincoln,* no esperamos encontrar dentro de sus cubiertas un tratado de fisiología. Buscamos una información sobre sus antecedentes sociales; una descripción de su primer ambiente, de las ocupaciones y condiciones de su familia; de los principales episodios en el desarrollo del carácter; de señales de luchas y victorias; de las esperanzas, gustos, alegrías y sufrimientos individuales. De un modo semejante hablamos de la vida de una tribu salvaje, del pueblo ateniense, de la nación norteamericana. La "vida" abarca las costumbres, las instituciones, las creencias, las victorias y las derrotas, los ocios y las ocupaciones.

Nosotros empleamos la palabra "experiencia" en el mismo fecundo sentido. Y a ella, así como a la vida en el puro sentido fisiológico, se aplica el principio de la continuidad mediante la renovación. Con la renovación de la existencia física se realiza, en el caso de los seres humanos, la recreación de las creencias, los ideales, las esperanzas, la felicidad, las miserias y las prácticas. La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida. Cada uno de los elementos constitutivos de un grupo social, tanto en una ciudad moderna como en una tribu salvaje, nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital de su grupo desaparece con el tiempo. Y sin embargo, la vida del grupo continúa.

Los hechos primarios ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación. De una parte, se halla el contraste entre la inmadurez de los miembros recién nacidos del grupo —sus únicos representantes futuros— y la madurez de los miembros adultos que poseen el conocimiento y las costumbres del grupo. De otra parte, existe la necesidad de que estos miembros inmaduros no sólo sean conservados físicamente en número suficiente, sino también que sean iniciados en los intereses, propósitos, informaciones, destrezas y prácticas de los miembros maduros: en otro caso, cesará en el grupo su vida característica. Aun en una tribu salvaje, las adquisiciones de los adultos se hallan mucho más allá de lo que serían capaces de hacer los miembros inmaduros entregados a sí mismos. Con el desarrollo de la civilización aumenta la distancia entre las capacidades originales de los seres inmaduros y las normas y costumbres de las personas mayores. El mero crecimiento físico, el mero dominio de las puras necesidades de subsistencia, no bastarán para reproducir la vida del grupo. Se requieren esfuerzos deliberados y trabajos reflexivos. Los seres recién nacidos no sólo desconocen, sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo

social, que ha de hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos. La educación, y sólo la educación, llena este vacío.

La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir. Si los miembros que componen una sociedad viviesen continuamente, podrían educar a los miembros recién nacidos, pero esta sería una tarea dirigida por intereses personales más que por necesidad social. Ahora es una labor de necesidad.

Si una epidemia suprimiera de una vez a todos los miembros de una sociedad, es evidente que el grupo desaparecería de un modo permanente. Sin embargo, la muerte de cada uno de sus miembros constituyentes es tan cierta como si una epidemia suprimiera a todos a la vez. Pero las diferencias graduales de edad, el hecho de que nazcan algunos y mueran otros, hace posible mediante la transmisión de ideas y prácticas la constante renovación de la fábrica social. Pero esta renovación no es automática. Si no nos esforzamos para lograr que se realice una transmisión auténtica y perfecta, el grupo más civilizado caerá en la barbarie y después en el salvajismo. En verdad, los seres humanos jóvenes son tan inmaduros que si se les dejara entregados a sí mismos sin la guía y el socorro de los demás, no podrían ni aun adquirir las destrezas rudimentarias necesarias para la mera existencia física. El hijo de los seres humanos tiene tan poca destreza originariamente, en comparación con los hijos de muchos de los animales inferiores, que hasta las habilidades necesitadas para el sustento físico han de ser adquiridas, bajo tutela. ¡Cuánto más no ocurrirá, pues, en este caso respecto a todas las adquisiciones tecnológicas, artísticas, científicas y morales de la humanidad!

2. *Educación y comunicación*

Tan evidente es, en efecto, la necesidad de enseñar y aprender para la existencia continuada de una sociedad, que puede parecer que estamos insistiendo indebidamente sobre un lugar común. Pero esto tiene su justificación en el hecho de que tal insistencia es un medio de evitar que caigamos en una noción escolástica y formal de la educación. Las escuelas son, en efecto, un método importante de la transmisión que forma las disposiciones de los seres inmaduros: pero son sólo un medio y, comparado con otros factores, un medio relativamente superficial. Sólo cuando hemos reconocido la necesidad de modos de tutela más fundamentales y persistentes podemos tener la seguridad de colocar los métodos escolares en su verdadero lugar.

La sociedad no sólo continúa existiendo *por* la transmisión, *por* la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe *en* la transmisión y *en* la comunicación. Hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación. Los hombres viven en una comunidad por vir-

tud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos —una inteligencia común— una semejanza mental como dicen los sociólogos. Tales cosas no pueden pasarse físicamente de unos a otros, como ladrillos; no pueden compartirse como varias personas comparten un pastel dividiéndolo en trozos. La comunicación que asegura la participación en una inteligencia común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectaciones y a las exigencias.

Las personas no llegan a constituir una sociedad por vivir en una proximidad física, del mismo modo que un hombre no deja de ser influido socialmente por el hecho de estar alejado muchos metros o kilómetros de los demás. Un libro o una carta pueden establecer una asociación más íntima entre seres humanos separados por millares de kilómetros que la que existe entre seres que viven bajo el mismo techo. Los individuos no constituyen tampoco un grupo social porque trabajen todos por un mismo fin. Las partes de una máquina trabajan con un máximo de cooperación por un resultado común, pero no constituyen una comunidad. Si, no obstante, todas reconocieran el fin común y se interesaran por él todas de modo que regularan su actividad específica en vista de él, entonces formarían una comunidad. Pero esto supondría comunicación. Cada una habría de conocer lo que conocían las demás y habría de poseer algún medio de tener informadas a las demás respecto a sus propios propósitos y progresos. El consentimiento exige comunicación.

Nos vemos obligados a reconocer así que aun dentro del grupo más social existen muchas relaciones que no son aún sociales. Un gran número de relaciones humanas en todo grupo social se hallan aún en un plano semejante a la máquina. Los individuos se utilizan unos a otros para obtener los resultados apetecidos sin tener en cuenta las disposiciones emocionales e intelectuales y el consentimiento de los que son utilizados. Tales usos expresan una superioridad física o una superioridad de posición, destreza, habilidad técnica y dominio de los instrumentos, mecánicos o fiscales. En tanto que las relaciones de padres e hijos, maestros y alumnos, patronos y empleados, gobernantes y gobernados, subsistentes en este plano, no constituyen un verdadero grupo social, por muy íntimamente que sus actividades respectivas se conexionen unas con otras. El dar y tomar órdenes modifica la acción y los resultados, pero esto no efectúa por sí mismo una participación de propósitos ni una comunicación de intereses,

No sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa. Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o amplio se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica. Realizad el experimento de comunicar, con plenitud y precisión, alguna experiencia a otro, especialmente si es algo complicado, y encontraréis que ha cambiado vuestra propia actitud respecto a vuestra expe-

riencia. La experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularla se requiere salirse fuera de ella, verla como la vería otro, considerar los puntos de contacto que tiene con la vida de otros, para que pueda adquirir tal forma que aquél sea capaz de apreciar su sentido. Salvo cuando se trata de lugares comunes y frases hechas, tenemos que asimilarnos, imaginativamente, algo de la experiencia de otros con el fin de hablarle inteligentemente de nuestra propia experiencia. Toda comunicación es de igual género. Puede muy bien decirse, por consiguiente, que toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella. Sólo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, pierde su poder educativo.

En fin de cuentas, pues, la vida social no sólo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa. Éste amplía e ilumina la experiencia; estimula y enriquece la imaginación; crea responsabilidad respecto a la precisión y la vivacidad de expresión del pensamiento. Un hombre que viva realmente aislado (aislado tanto mental como físicamente) tendría poca o ninguna ocasión de reflexionar sobre su experiencia pasada para extraer su sentido neto. La desigualdad de actuación entre el ser maduro y el inmaduro no sólo exige la enseñanza del joven, sino que la necesidad de esta enseñanza proporciona un inmenso estímulo para reducir la experiencia a aquel orden y forma que la hará más fácilmente comunicable y por tanto más utilizable.

3. *El lugar de la educación sistemática*

Existe, pues, una marcada diferencia entre la educación que cada uno obtiene de vivir con los demás y la educación deliberada del joven. En el primer caso, la educación es incidental: es natural e importante, pero no expresa la razón de la asociación. Aun cuando pueda decirse, sin exageración, que la medida del valor de toda institución social, sea económica, doméstica, política, legal o religiosa, es su efecto en ampliar y perfeccionar la experiencia, este efecto, sin embargo, no es una parte de sus motivos originales, que son limitados y más inmediatamente prácticos. Las asociaciones religiosas, por ejemplo, comenzaron con el deseo de asegurarse el favor de los poderes supremos y de evitar las influencias del mal; la vida familiar, con el deseo de satisfacer apetitos y asegurar la perpetuidad familiar; el trabajo sistemático, en su mayor parte, por la servidumbre de los otros, etc. Sólo gradualmente se observaron otros productos secundarios de la institución, sus efectos sobre la cualidad y la extensión de la vida consciente y, más gradualmente todavía, se consideraron estos efectos como factores directivos en el gobierno de la institución. Aún hoy mismo, en nuestra vida industrial, aparte de ciertos valores de carácter industrial y económico, la reacción intelectual y emocional bajo la cual se realiza el trabajo del mundo recibe poca atención comparada con la producción física.

Pero al tratar con el joven, el hecho de la asociación misma, como un hecho humano inmediato, adquiere importancia. Aunque es fácil ignorar en

nuestra relación con él el efecto de nuestros actos sobre sus disposiciones o subordinar este efecto educativo a algún resultado externo y tangible, no es tan fácil hacerlo como cuando tratamos con los adultos. La necesidad de adiestramiento es demasiado evidente; la presión para producir un cambio en su actitud y hábitos es demasiado urgente para prescindir completamente de esas consecuencias. Puesto que nuestro principal quehacer con él es capacitarle para compartir una vida en común, no podemos dejar de considerar si estamos o no formando los poderes que aseguran esta capacidad. Si la humanidad ha progresado en la comprensión de que el valor definitivo de toda institución se halla en su efecto característicamente humano —su efecto sobre la experiencia consciente— podemos muy bien creer que esta lección ha sido aprendida en gran parte mediante el trato con la juventud.

Somos así llevados a distinguir, dentro del amplio proceso educativo que hemos considerado hasta ahora, a un género más sistemático de educación, el de la tutela directa o escolaridad. En los grupos sociales no desarrollados encontramos muy poca enseñanza y adiestramiento sistemático *(formal).* Los grupos salvajes se apoyan principalmente en el hecho de asentar en la juventud las disposiciones naturales necesitadas sobre la misma clase de asociación que mantiene a los adultos leales a su grupo. No poseen procedimientos materiales ni institucionales para la enseñanza sino en conexión con las ceremonias de iniciación, por las cuales los jóvenes son introducidos en la sociedad como miembros plenos. En su mayor parte dependen de que los niños aprendan las costumbres de los adultos, adquiriendo su tesoro de emociones y su depósito de ideas, participando en lo que hacen las personas mayores. En cierto modo, esta participación es directa, al tomar parte en las opiniones de los adultos y al realizar así un aprendizaje; pero por otro lado, es indirecta a través de los juegos dramáticos en los que los niños reproducen las acciones de los adultos y llegan así a saber que son sus semejantes. A los salvajes les parecería absurdo buscar un lugar donde no se hiciera nada más que aprender con el fin de poder aprender.

Pero a medida que la civilización avanza, se amplía la distancia entre las capacidades del joven y las actividades de los adultos. El aprender por participación directa en las actividades de los adultos se hace cada vez más difícil excepto en el caso de las ocupaciones menos avanzadas. Gran parte de lo que hacen los adultos es tan remoto en el espacio y en su significación que la imitación por el juego es cada vez menos adecuada para reproducir su espíritu. La capacidad para participar eficazmente en las actividades adultas depende así de un adiestramiento previo proporcionado con este fin. Se organizan instituciones intencionadas —las escuelas— y material exprofeso —los estudios. Las tareas de enseñar ciertas cosas se delegan en un grupo especial de personas.

Sin tal educación sistemática no es posible transmitir todos los recursos y adquisiciones de una sociedad compleja. Aquélla abre también un camino a un género de experiencia que no sería accesible al joven si le dejara adquirir un adiestramiento en asociación espontánea con los demás, puesto que se han dominado los libros y los símbolos del conocimiento.

Pero a la transición de la educación indirecta a la sistemática acompañan peligros manifiestos. La participación en la actividad real, sea directa o indirectamente en el juego, es por lo menos personal y vital. Estas cualidades compensan, en algún modo, la limitación de las oportunidades disponibles. La instrucción sistemática, por el contrario, llega a ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca, para emplear las palabras despectivas ordinarias. El conocimiento acumulado que existe en las sociedades inferiores se pone, por lo menos, en práctica; se convierte en carácter; existe con la profundidad de sentido que se atribuye a su nacimiento dentro de los intereses urgentes cotidianos.

Pero en una cultura avanzada, mucho de lo que se ha de aprender se halla depositado en símbolos. Está lejos de su transmisión en actos y objetos familiares. Tal material es relativamente técnico y superficial. Tomando el tipo ordinario de realidad como medida, es artificial. Pues esta medida está en conexión con las actividades prácticas. Tal material existe en un mundo propio, no asimilado a las costumbres ordinarias de pensamiento y expresión. Existe el peligro constante de que el material de la instrucción sistemática sea meramente el tema de estudio de las escuelas, aislado de los temas de las experiencias de la vida. Se está expuesto a perder de vista los intereses sociales permanentes. Adquieren gran importancia en las escuelas aquellos intereses que no se han incorporado a la estructura de la vida social, sino que siguen siendo en gran parte asuntos de información técnica expresada en símbolos. Así alcanzamos la noción ordinaria de la educación: noción que ignora su necesidad social y su identidad con toda asociación humana que afecte a la vida consciente y que la identifican con la información proporcionada sobre asuntos remotos y la transmisión de saber mediante signos verbales: la adquisición del alfabetismo.

De aquí que uno de los más graves problemas que la filosofía de la educación ha de abordar es el método de mantener un equilibrio adecuado entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales. Cuando la adquisición de información y de destreza intelectual técnica no influye en la formación de una disposición social, la experiencia vital ordinaria no logra adquirir sentido, mientras que la escolaridad sólo crea cultos "ingeniosos", es decir, especialistas egoístas. Evitar un conflicto entre lo que los hombres saben conscientemente porque se dan cuenta de haberlo aprendido por una tarea específica del aprender y lo que saben inconscientemente porque lo han absorbido en la formación de sus caracteres por el trato con los demás, llega a convertirse en una tarea cada vez más delicada en todo desarrollo de una educación especial.

Sumario

La verdadera naturaleza de la vida consiste en luchar por continuar siendo. Puesto que esta continuación sólo puede asegurarse por renovaciones constantes, la vida es un proceso de autorrenovación. Lo que la nutrición y la

reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social. Esta educación consiste primordialmente en la transmisión mediante la comunicación. La comunicación es un proceso a compartir la experiencia hasta que ésta se convierte en una posesión común. Modifica la disposición de las dos partes que participan en ella. Que la significación ulterior de toda forma de asociación humana se halla en la contribución que hace el perfeccionamiento de la cualidad de la experiencia, es un hecho que se reconoce más fácilmente al tratar con los seres inmaduros. Esto equivale a decir que, mientras toda organización social tiene un efecto educativo, este efecto llega a ser una parte importante del propósito de la asociación en conexión con la asociación de los más viejos con los más jóvenes. A medida que las sociedades se hacen más complejas en su estructura y recursos, aumenta la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje sistemático o intencional. A medida que la enseñanza y el aprendizaje ganan en extensión, existe el peligro de crear una separación indeseable entre la experiencia obtenida en las asociaciones más directas y la que se adquiere en la escuela. Este peligro no ha sido nunca más grande que en los tiempos presentes a causa del rápido desarrollo en los últimos siglos del conocimiento y las formas técnicas de destreza.

CAPÍTULO II

La educación como función social

1. *Naturaleza y significación del medio ambiente*

Hemos visto que una comunidad o grupo social se sostiene mediante una continua autorrenovación, y que esta renovación tiene lugar por medio del desarrollo educativo de los miembros inmaduros del grupo. Por varios agentes, inintencionados y proyectados, una sociedad transforma a los seres no iniciados y aparentemente extraños en enérgicos sostenedores de sus propios recursos ideales. La educación es así un proceso de estimulación, de nutrición y de cultivo. Todas estas palabras significan que aquélla supone una atención a las condiciones del crecimiento. Hablamos también de levantar, elevar, edificar palabras que expresan la diferencia de nivel que la educación aspira a salvar. Etimológicamente, la palabra educación significa justamente un proceso de dirigir o encauzar. Cuando tenemos en cuenta el resultado del proceso hablamos de la educación como de una actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social. En este capítulo nos ocuparemos de los rasgos generales del *modo* según el cual un grupo social dirige sus miembros inmaduros a su forma social propia.

Como lo que se requiere es una transformación de la cualidad de la experiencia hasta que participe en los intereses, propósitos e ideas corrientes en el grupo social, el problema no es evidentemente el de una mera formación física. Las cosas pueden ser trasladadas físicamente en el espacio; pueden ser transportadas corporalmente. Las creencias y aspiraciones no se pueden extraer e insertar físicamente. ¿Cómo se han de comunicar, pues? Dada la imposibilidad del contagio directo o inculcación literal, nuestro problema es descubrir el método por el cual el joven asimila el punto de vista del viejo, o los viejos conforman a los jóvenes según sus propios puntos de vista.

En su formulación más general, la respuesta es ésta: por medio de la acción del ambiente al suscitar ciertas respuestas. Las creencias requeridas

no pueden ser incrustadas; las actitudes necesarias no pueden ser modeladas materialmente. Pero el medio particular en que vive el individuo le lleva a ver y sentir una cosa mejor que otra; le lleva a tener ciertos planes para que pueda actuar con éxito con los demás; fortalece algunas creencias y debilita otras como condición para merecer la aprobación de los otros. Así se produce gradualmente en él cierto sistema de conducta, cierta disposición para la acción. Las palabras "ambiente", "medio", designan algo más que los lugares próximos al hombre. Designan la *continuidad* específica de esos lugares con sus propias tendencias activas. Un ser inanimado es naturalmente una cosa continua con su medio físico; pero las circunstancias que le rodean no constituyen, sino es metafóricamente, un medio ambiente. Porque el ser inorgánico no se *interesa* por las influencias que actúan sobre él. De otra parte, algunas cosas que se hallan remotas en el espacio y el tiempo respecto a una criatura viva, especialmente de una criatura humana, pueden constituir su ambiente de un modo aún más verdadero que algunas cosas próximas a ella. Las cosas con las que *varía* un hombre constituyen un auténtico ambiente. Así las actividades del astrónomo varían con los astros que observa o sobre los cuales hace sus cálculos. De su medio físico inmediato, es su telescopio su ambiente más íntimo. El medio ambiente de un arqueólogo, como tal, consiste en las épocas remotas de la vida humana que estudia y los restos, inscripciones, etc., por los cuales establece conexiones con aquel período.

En suma, el medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades *características* de un ser vivo. El agua es el medio ambiente de un pez porque es necesaria para sus actividades —para su vida. El Polo Norte es un elemento significativo para un explorador ártico, tenga o no éxito en su empresa, porque define sus actividades y hace de ellas lo que característicamente son. Precisamente porque la vida no significa una mera existencia pasiva (suponiendo que pudiera haber tal cosa), sino un modo de actuar, el medio ambiente significa lo que interviene en esta actividad como una condición de éxito o de fracaso.

2. *El medio ambiente social*

Un ser cuyas actividades están asociadas con las de otros tiene un ambiente social. Lo que hace y lo que puede hacer depende de las expectativas, exigencias, aprobaciones y condenas de los demás. Un ser conexionado con otros no puede realizar sus propias actividades sin tener en cuenta las actividades de ellos. Pues éstas son las condiciones indispensables para la realización de sus tendencias. Cuando se mueve las atrae y recíprocamente. Podríamos tratar también de imaginar a un hombre de negocios haciendo sus gestiones, comprando y vendiendo sólo por sí mismo, como concebir y definir las actividades de un individuo en vista de sus acciones aisladas. El fabricante, además, se halla guiado tan socialmente en sus actividades cuando traza sus planes en su despacho particular como cuando está comprando sus primeras materias o vendiendo sus productos elaborados. Pensar y

sentir lo que han de ser sus acciones en relación con los demás es un modo de conducta tan social como lo es el acto más definidamente cooperativo u hostil.

Tenemos que indicar más especialmente cómo el medio social forma a sus miembros inmaduros. No ofrece gran dificultad ver cómo estructura los hábitos externos de acción. Hasta los perros y los caballos sufren modificaciones en su acción por la asociación con los seres humanos; forman hábitos diferentes porque los seres humanos intervienen en lo que hacen. Los seres humanos controlan a los animales controlando los estímulos naturales que influyen en ellos; en otras palabras, creando un cierto medio ambiente. El alimento, los frenos y las bridas, las voces y los vehículos se emplean para dirigir los modos por los cuales se producen las respuestas naturales o instintivas de los caballos. Operando de un modo persistente para provocar ciertos actos, se forman hábitos que funcionan con la misma uniformidad que los estímulos originales. Si se coloca a una rata en un laberinto y ésta sólo encuentra su alimento realizando cierto número de vueltas en una sucesión dada, su actividad se modifica gradualmente hasta que toma habitualmente un camino en vez de otro cuando está hambrienta.

Las acciones humanas se modifican de igual forma. Un niño que se ha quemado, teme al fuego; si un padre dispusiese las condiciones de tal suerte que cada vez que un niño tocara cierto juguete se quemara, el niño aprendería a evitar el juguete tan automáticamente como evita tocar el fuego. Hasta ahora nos hemos ocupado de lo que podemos llamar *adiestramiento* a diferencia de la enseñanza educativa. Los cambios que hemos considerado se realizan en la acción exterior más que en las disposiciones mentales y emocionales de la conducta. La diferencia no es, sin embargo, muy profunda. El niño podría engendrar con el tiempo una antipatía violenta no sólo respecto a aquel juguete particular, sino también a toda clase de juguetes que se le parecieran. La aversión podría persistir aún después de haber olvidado la quemadura originaria; más tarde podría hasta inventar alguna razón para justificar su antipatía aparentemente irracional. En algunos casos, alterando el hábito externo de acción por el cambio del ambiente para afectar a los estímulos de ésta, se alterará también la disposición mental correspondiente a la acción. Sin embargo, no siempre ocurre esto; una persona adiestrada para evitar un golpe amenazador, lo rehuye automáticamente sin el pensamiento o emoción correspondiente. Hemos de encontrar, pues, algunas diferencias entre el adiestramiento y la educación.

Puede encontrarse una orientación en el hecho de que el caballo no participa realmente en el uso social al que se dirige su acción. Algunos utilizarán el caballo para asegurar un resultado ventajoso haciendo ventajoso para el caballo realizar el acto: la obtención de alimento, etc. Pero el caballo presumiblemente no adquiere un nuevo interés. Sigue interesado por el alimento, no por el servicio que presta. No participa en la actividad asignada. Si fuera un copartícipe, al realizar la actividad conjunta tendría el mismo interés por su realización que tienen los demás. Participaría en sus ideas y emociones.

Ahora bien, en muchos casos —en demasiados casos— se actúa sobre la

actividad del ser humano inmaduro simplemente para asegurar hábitos que son útiles. Es adiestrado como un animal más que educado como un ser humano. Sus instintos permanecen adscritos a sus objetos originarios de dolor o placer. Mas para lograr la felicidad o para evitar el dolor del fracaso tiene que actuar de acuerdo con los demás. En otros casos, comparte o participa en la actividad común. En este caso, se modifica su impulso original. No sólo actúa de un modo que está de acuerdo con los demás, sino que al actuar así se suscitan en él las mismas ideas y emociones que animan a los otros. Una tribu, por ejemplo, es de carácter guerrero. El éxito por el que lucha, las adquisiciones que persigue, están conexionados con la lucha y la victoria. La presencia de este medio incita las exhibiciones belicosas de un muchacho, primero en forma de juegos y después en forma real al ser bastante fuerte. Cuando lucha, conquista la aprobación y el avance; cuando se refrena, es censurado, ridiculizado y alejado de un reconocimiento favorable. No es sorprendente que sus tendencias y emociones bélicas originarias se fortalezcan a expensas de las demás, y que sus ideas se dirijan a cosas relacionadas con la guerra. Sólo de este modo puede llegar a ser plenamente un miembro reconocido de su grupo. Así sus hábitos mentales son asimilados gradualmente a los de éste.

Si formulamos el principio comprendido en este ejemplo, percibiremos que el medio social ni implanta directamente ciertos deseos e ideas ni establece tampoco ciertos hábitos de acción puramente musculares, como cerrar los ojos o evitar un golpe "instintivamente". El primer paso lo constituye establecer condiciones que estimulen ciertos modos visibles y tangibles de acción. Hacer al individuo un partícipe en la actividad asociada de modo que sienta su éxito y su fracaso como propios, constituye la etapa complementaria. Tan pronto como esté poseído por la actitud emocional del grupo se sentirá alerta para reconocer los fines especiales a los que aspira éste y los medios empleados para tener éxito. En otras palabras, sus creencias y sus ideas adoptarán una forma semejante a las de los demás del grupo. También adquirirá el mismo caudal de conocimientos, puesto que éste es un ingrediente de sus actividades habituales.

La importancia del lenguaje para la adquisición de conocimientos es indudablemente la principal causa de la idea común de que el conocimiento puede transmitirse directamente de unos a otros. Parece casi como si todo lo que tenemos que hacer para llevar una idea a la mente de otro es introducir un sonido en sus oídos. Así la transmisión de conocimiento se asimila a un proceso puramente físico. Pero el aprendizaje del lenguaje vendrá a confirmar, cuando se analiza, el principio acabado de establecer. Se admitirá probablemente, con pocas dudas, que el niño adquiere, por ejemplo, la idea de un sombrero usándolo como lo hacen otras personas: poniéndoselo en su cabeza, dándoselo a los demás para que lo lleven, recogiéndolo cuando va a salir, etcétera. Pero puede preguntarse cómo este principio de la actividad compartida se aplica para obtener mediante la palabra hablada o la lectura, por ejemplo, la idea de un casco griego en el cual no interviene un uso directo de ninguna clase. ¿Qué actividad compartida hay en el aprender de los libros el descubrimiento de América?

Puesto que el lenguaje tiende a convertirse en el instrumento principal del aprender sobre muchas cosas, veamos cómo actúa. El niño pequeño comienza, naturalmente, con meros ruidos y sonidos que no tienen ningún sentido y que, por tanto, no expresan ninguna idea. Los sonidos son precisamente una clase de estímulo para una respuesta directa, teniendo algunos un efecto apaciguador, tendiendo otros a provocar una sacudida, etc. El sonido "sombrero" tendría tan poco sentido como otro de una lengua salvaje, un gruñido aparentemente inarticulado, si no fuera proferido en conexión con una acción en la que participa un grupo de personas. Cuando la madre sale con el niño a la calle, le dice "el sombrero" al poner algo en la cabeza del niño. El salir a la calle se convierte en un interés para éste; la madre y el niño no sólo salen juntos físicamente, sino que ambos son *afectados* por la salida; disfrutan de aquélla en común. Por conjunción con los demás factores que entran en juego, el sonido "sombrero" adquiere pronto el mismo sentido para el niño que tiene para los padres; llega a ser un signo de la actividad en que interviene. El mero hecho de que el lenguaje consista en sonidos *mutuamente inteligibles* es suficiente por sí mismo para mostrar que su significación depende de su conexión con la experiencia compartida.

En suma, el sonido "sombrero" adquiere sentido precisamente en la misma forma que la cosa "sombrero"; usándolo en un sentido determinado. Y ambos adquieren el mismo sentido para el niño que tienen para el adulto, porque los dos se emplean en una experiencia común. La garantía para el mismo modo de usarlos se encuentra en el hecho de que la cosa y el sonido se emplean primero en una actividad *conjunta,* como un medio para establecer una conexión activa entre el niño y un adulto. Surgen ideas o significaciones semejantes porque ambas personas están comprometidas como partícipes de una acción en la que lo que hace cada una depende e influye en lo que la otra hace. Si dos salvajes emprendieran juntos una partida de caza y cierto sonido significara para el que lo profiere "moverse hacia la derecha" y para el que lo oye "moverse hacia la izquierda", es evidente que no podrían realizar juntos con éxito su partida de caza. Entenderse unos a otros significa que los objetos, incluidos los sonidos, tienen el mismo valor para ambos respecto a la realización de una finalidad común.

Una vez que los sonidos han adquirido sentido mediante su conexión con otras cosas empleadas en una empresa común, pueden emplearse en conexión con otros sonidos análogos para desarrollar nuevos sentidos, precisamente como se hallan combinadas las cosas a que aluden. Así las palabras por las que un niño aprende, por ejemplo, el casco griego, tuvieron originariamente un sentido (o fueron comprendidas) por su uso en una acción que tenía un interés y una finalidad comunes. Ahora suscitan una nueva significación al incitar al que las oye o las lee a representarse imaginativamente las actividades en que se usa el casco. En ese momento, el que comprende las palabras "casco griego" llega a ser mentalmente un copartícipe de los que emplearon el casco. Emprende, mediante su imaginación, una actividad compartida. No es fácil obtener el *pleno* sentido de las palabras. La mayor parte de las personas probablemente se detienen en la idea de que casco designa

un extraño tipo de cubrecabezas que los griegos, llevaron una vez. Concluimos, por tanto, que el uso del lenguaje para expresar y adquirir ideas es una extensión y refinamiento del principio de que las cosas adquieren sentido usándolas en una experiencia compartida o una acción conjunta; en ningún sentido contraviene ello ese principio. Cuando las palabras no intervienen como factores en una situación compartida, ni real ni imaginativamente, operan como estímulos puramente físicos, no poseyendo sentido ni valor intelectual. Hacen que la actividad discurra por un cauce determinado, pero no las acompaña un propósito consciente o un sentido. Así, por ejemplo, el signo + puede ser un estímulo para realizar el acto de escribir un número debajo de otro y sumarlos; pero la persona que realiza el acto operará como un autómata si no comprende el sentido de lo que hace.

3. El medio social como educativo

El resultado neto obtenido hasta ahora es que el ambiente social forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos, que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias. Un niño que se desarrolla en una familia de músicos tendrá inevitablemente estimuladas musicalmente cualesquiera capacidades que posea, y relativamente estimuladas más que otros impulsos que pudieran haber sido despertados en otro ambiente. Si no toma interés por la música y adquiere cierta competencia con ella, "quedará fuera"; será incapaz de participar en la vida del grupo a que pertenece. Son inevitables algunas formas de participación en la vida de aquellos con los que el individuo está relacionado; respecto a ellos, el ambiente social ejerce una influencia educativa o formativa inconscientemente y aparte de todo propósito establecido.

En las comunidades salvajes y bárbaras, tal participación directa (que constituye la educación indirecta o incidental de que hemos hablado) proporciona casi la única influencia para incorporar a los jóvenes a las prácticas y creencias del grupo. Aun en las sociedades de nuestro tiempo aquélla proporciona la formación básica hasta de la juventud más insistentemente sometida a la acción escolar. De acuerdo con los intereses y ocupaciones del grupo, ciertas cosas llegan a ser objetos de alta estimación; otras, de aversión. La asociación no crea impulsos de afecto y disgusto, pero proporciona los objetos a que se adscriben. El modo en que nuestro grupo o clase hace las cosas tiende a determinar los objetos propios de atención y así prescribir la dirección y límites de la observación y la memoria. Lo que es extraño o extranjero (es decir, fuera de las actividades del grupo) tiende a ser moralmente prohibido e intelectualmente sospechoso. Parece casi increíble para nosotros, por ejemplo, que las cosas que conocemos muy bien hayan podido escapar al conocimiento de las edades pasadas. Nos inclinamos a explicárnoslo atribuyéndolo a la estupidez congénita de nuestros antepasados y suponiendo una inteligencia nativa superior de nuestra parte. Pero la explica-

ción es que sus modos de vida no llamaron su atención a tales hechos, sino que tuvieron sus mentes dirigidas a otras cosas. Así como los sonidos exigen objetos sensibles para estimularlos, así nuestros poderes de observación, recuerdo e imaginación no actúan tampoco espontáneamente, sino que son puestos en movimiento por las exigencias de las ocupaciones sociales corrientes. La contextura principal de las disposiciones está formada, independientemente de la escuela, por tales influencias. Lo que puede hacer la enseñanza consciente, deliberada, es a lo más liberar las capacidades así formadas por su más pleno ejercicio; purgarlas de algunas de sus rudezas y proporcionar objetos que hagan a su actividad más productiva de sentido.

Como esta "influencia inconsciente del ambiente" es tan sutil y penetrante que afecta a todas las fibras del carácter y el espíritu, puede valer la pena especificar unas cuantas direcciones en las que su efecto es más marcado. En primer lugar, los hábitos del lenguaje. Los modos fundamentales del hablar, la masa del vocabulario, se forman en el intercambio ordinario de la vida y se desarrollan no como una serie de medios de instrucción, sino como una necesidad social. El niño pequeño adquiere, como decimos muy acertadamente, la lengua *materna*. Aun cuando los hábitos del hablar así contraídos pueden ser corregidos o hasta desplazados por la enseñanza consciente, sin embargo, en momentos de excitación, los modos de hablar intencionadamente adquiridos desaparecen con frecuencia y los individuos vuelven a su lengua realmente nativa. En segundo lugar, las maneras. El ejemplo es notoriamente más poderoso que el precepto. Las buenas maneras proceden, como se dice, de la buena crianza, o mejor son buena crianza; y ésta se adquiere por la acción habitual, en respuesta a estímulos habituales no por una información transmitida. A despecho del juego nunca acabado de la corrección e instrucción conscientes, la atmósfera y el espíritu ambientales son al fin el agente principal en la formación de las maneras. Y las maneras no son sino una moralidad menor. Además, en la moralidad mayor la instrucción consciente probablemente sólo es eficaz en el grado en que coincide con "el hacer y el hablar" de los que constituyen el ambiente social del niño. En tercer lugar, está el buen gusto y la apreciación estética. Si la vista es afectada constantemente por objetos armoniosos, con elegancia de forma y color, se desarrollará naturalmente un espíritu de buen gusto. El efecto de un ambiente chabacano, desordenado y recargado destruye el buen gusto, así como una vecindad miserable y estéril devasta el deseo de belleza. Contra tales obstáculos, la enseñanza consciente difícilmente puede hacer más que suministrar una información de segunda mano respecto a lo que piensan los demás. Tal gusto no llegará a ser nunca espontánea y personalmente maduro, sino que seguirá siendo un recuerdo elaborado de lo que piensan aquellos a quienes se ha enseñado a mirar. Decir que las normas más profundas de los juicios de valor son estructuradas por las situaciones en que una persona se encuentra habitualmente no es tanto mencionar un cuarto punto como indicar una fusión de los ya mencionados. Raramente reconocemos la medida en que nuestra estimación consciente de lo que es y no es valioso se debe a normas de las que no tenemos conciencia en absoluto. Pero en general, puede

decirse que las cosas que aceptamos sin indagación o reflexión son justamente las cosas que determinan nuestro pensar consciente y deciden nuestras resoluciones. Y estos hábitos que se hallan bajo el nivel de la reflexión son precisamente aquellos que se han formado en el dar y tomar constantes de las relaciones con los demás.

4. *La escuela como medio ambiente especial*

La importancia principal de esta exposición del proceso educativo que se realiza de buen o mal grado consiste en hacernos observar que el tipo de educación que adquiere el ser inmaduro se realiza controlando el ambiente en que actúa, y por tanto piensa y siente. Nosotros nunca educamos directamente, sino de forma indirecta por medio del ambiente. Constituye una gran diferencia el que permitamos al ambiente realizar su obra o que organicemos ambientes con este propósito. Y todo medio ambiente es casual en lo que concierne a su influencia educativa si no se le regula deliberadamente con referencia a su efecto educativo. Un hogar inteligente difiere de uno ininteligente principalmente en el hecho de que los hábitos de vida y de trato que prevalecen en aquél son escogidos o al menos matizados por la idea de su efecto sobre el desarrollo de los niños. Pero las escuelas siguen siendo, naturalmente, el caso típico del ambiente formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros.

Hablando groseramente, las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte considerable del caudal social se confía a la escritura y se transmite mediante símbolos escritos. Los símbolos escritos son aún más artificiales o convencionales que los hablados; no pueden ser obtenidos en el intercambio accidental con los demás seres. Además, las formas escritas tienden a seleccionar y registrar materias que son relativamente extrañas a la vida cotidiana. Los logros acumulados de generación en generación se depositan en ella, aunque algunos quedan fuera de uso temporalmente. Por consiguiente, tan pronto como una comunidad depende en una medida considerable de lo que está más allá de su propio territorio y su propia generación inmediata, tiene que acudir al auxilio de las escuelas para asegurar la adecuada transmisión de todos sus recursos. Para citar un ejemplo evidente: la vida de los antiguos griegos y romanos ha influido profundamente en la nuestra y, sin embargo, los modos en que nos han afectado no se presentan en la superficie de nuestras experiencias ordinarias. De manera análoga, los pueblos que aún existen, pero que se hallan remotos en el espacio, el británico, el alemán, el italiano, influyen directamente en nuestros asuntos sociales, pero no puede comprenderse la naturaleza de la interacción sin una exposición y una atención explícitas. De un modo totalmente análogo, no puede confiarse en nuestras asociaciones cotidianas para explicar a los jóvenes el papel desempeñado en nuestras actividades por energías físicas remotas y por estructuras invisibles. De ahí que se haya establecido un modo especial de intercambio social, la escuela, para atender a tales asuntos.

Este modo de asociación tiene tres funciones suficientemente específicas, en comparación con las asociaciones ordinarias de la vida, para ser observadas. En primer lugar, una civilización compleja es demasiado compleja para ser asimilada en su totalidad. Ha de fragmentarse en partes y asimilarse en porciones de un modo gradual y graduado. Las relaciones de nuestra vida social presente son tan numerosas y se hallan tan entrelazadas, que un niño colocado en la posición más favorable no podría participar fácilmente en muchas de las más importantes de ellas. No participando en ellas, no se le puede comunicar su sentido ni llegar a formar parte de su propia disposición mental. No podría ver los árboles por causa del bosque. Los negocios, la política, el arte, la ciencia, la religión reclamarían todos a la vez su atención y la confusión sería el resultado. La primera misión del órgano social que llamamos la escuela es ofrecer un ambiente simplificado. Aquélla selecciona los rasgos que son más fundamentales y capaces de hacer reaccionar a los jóvenes. Después, establece un orden progresivo, utilizando los factores primeramente adquiridos como medios de obtener una visión de los más complicados.

En segundo lugar, es misión del ambiente escolar eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan sobre los hábitos mentales. Aquél establece un medio de acción purificado. La selección no sólo aspira a simplificar, sino también a eliminar lo que sea indeseable. Toda sociedad está abrumada con lo que es trivial, con las ramas muertas del pasado y con lo que es positivamente perverso. La escuela tiene el deber de eliminar tales cosas del ambiente que ella proporciona y por tanto de hacer lo que pueda para contrarrestar su influjo en el medio social ordinario. Al seleccionar lo mejor para su uso exclusivo, lucha por reforzar el poder de esto mejor. A medida que una sociedad se hace más ilustrada, comprende que es responsable *no sólo* de transmitir y conservar la totalidad de sus adquisiciones existentes, sino también de hacerlo para una sociedad futura mejor. La escuela es el agente principal para la consecución de este fin.

En tercer lugar, es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio. Palabras tales como "sociedad" y "comunidad" se prestan a malas interpretaciones, pues tienen la tendencia a hacernos pensar que existe una cosa singular correspondiente a la palabra particular. En realidad, una sociedad moderna equivale a muchas sociedades más o menos conexionadas. Cada casa con el círculo inmediato de amistades, constituye una sociedad; la aldea o el grupo de compañeros de juego de una calle es una comunidad; cada grupo de negocios, cada club es otra. Saliendo de estos grupos más íntimos, existen en un país como el nuestro gran diversidad de razas, afiliaciones religiosas y divisiones económicas. Dentro de la ciudad moderna, a pesar de su unidad política nominal, existen probablemente comunidades, costumbres, tradiciones, aspiraciones y formas de gobierno y control más diferentes de las que existían en todo un continente en una época anterior.

Cada uno de tales grupos ejerce una influencia formativa sobre las disposiciones activas de sus miembros. Un corrillo, un club, una banda, una partida de ladrones, los presos de una cárcel ofrecen ambientes educativos para los que entran en sus actividades colectivas o conjuntas, tan reales como una iglesia, un sindicato obrero, un negocio en comandita o un partido político. Cada uno de ellos es un modelo de vida asociada o comunal exactamente lo mismo que lo son una familia, una ciudad o un Estado. Hay también comunidades cuyos miembros tienen poco o ningún contacto directo entre sí, como los gremios de artistas, la república de las letras, los miembros de las profesiones cultas esparcidos por la faz de la tierra. Pues ellos tienen aspiraciones en común y la actividad de cada miembro es directamente modificada por el conocimiento de lo que hacen los demás.

En tiempos antiguos, la diversidad de grupos fue en gran parte un asunto geográfico. Había muchas sociedades, pero cada una, dentro de su propio territorio, era relativamente homogénea. Pero con el desarrollo del comercio, de los transportes, de la intercomunicación y la emigración, los países como los Estados Unidos están compuestos por una combinación de grupos diferentes con costumbres tradicionales distintas. Esta situación es la que quizá, más que otra causa, ha motivado la demanda de una institución educativa que proporcione algo que equivalga a un ambiente homogéneo y equilibrado para la juventud. Sólo de este modo pueden contrarrestarse las fuerzas centrífugas desarrolladas por la yuxtaposición de grupos diferentes dentro de una misma unidad política. La mezcla en la escuela de la juventud de diferentes razas, religiones y costumbres crea para todos un ambiente nuevo y más amplio. Las materias de estudio comunes acostumbran a todos a una unidad de perspectiva en un horizonte más amplio que el visible a los miembros de cualquier grupo mientras está aislado. La fuerza asimiladora de la escuela pública americana es un testimonio elocuente de la eficacia de un estímulo común y equilibrado.

La escuela tiene también la función de coordinar dentro de las disposiciones de cada individuo las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales en que se introduce. Un código prevalece en la familia; otro, en la calle; un tercero, en el taller o el comercio; un cuarto, en la asociación religiosa. Cuando una persona pasa de uno de estos ambientes a otro, está sometida a presiones antagónicas y se halla en peligro de dividirse en un ser con diferentes normas de juicio y emoción en las distintas ocasiones. Este peligro impone a la escuela una misión estabilizadora e integradora.

Sumario

El desarrollo en el joven de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad no puede tener lugar por la comunicación directa de creencias, emociones y conocimiento. Tiene lugar por medio del ambiente. El ambiente consiste en la suma total de condiciones que intervienen en la ejecución de la actividad característica de un ser vivo. El

ambiente social consiste en todas las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros. Aquél es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la actividad asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional.

La formación educativa de las disposiciones se hace más profunda y más íntima, sin intención consciente, a medida que el joven participa gradualmente en las actividades de los diversos grupos a que pueda pertenecer. Conforme se hace más compleja una sociedad, sin embargo, se hace necesario proporcionar un ambiente social especial que atienda especialmente al desarrollo de las capacidades de los seres inmaduros. Tres de las más importantes funciones de este ambiente especial son: simplificar y ordenar los factores de las disposiciones que se desea desarrollar; purificar e idealizar las costumbres sociales existentes; crear un ambiente más amplio y mejor equilibrado que aquél por el cual el joven sería probablemente influido si se le abandonara a sí mismo.

CAPÍTULO III

La educación como dirección

1. *El ambiente como factor directivo*

Pasamos ahora a una de las formas especiales que reviste la función general de la educación: a saber, la de la dirección, control o guía. De estas tres palabras, dirección, control o guía, la última implica la idea de ayudar mediante la cooperación a las capacidades naturales de los individuos guiados; el control supone más bien la noción de una energía que haya que empujar desde adentro y que ofrece alguna resistencia por parte del individuo controlado; la dirección es un término más neutral y sugiere el hecho de que las tendencias activas de los dirigidos son orientadas conforme a un cierto plan continuo en vez de ser dispersadas sin finalidad. La dirección expresa la función básica que tiende en un extremo a convertirse en una ayuda guiadora y, en el otro, en una regulación o regla. Pero, en todo caso, debemos evitar cuidadosamente un sentido que, a veces, se atribuye al vocablo "control". Se supone a veces, explícita o inconscientemente, que las tendencias de un individuo son, por naturaleza, completamente egoístas y, por tanto, antisociales. El control denota entonces el proceso por el cual se le lleva a subordinar sus impulsos naturales a fines públicos o comunes. Puesto que, por concepción, su propia naturaleza es enteramente ajena a este proceso y se opone a él más bien que la ayuda, el control tiene desde este punto de vista un aire de coacción o compulsión. Sobre esta idea se han construido sistemas de gobierno y teorías del Estado, y ha afectado profundamente a las ideas y a las prácticas educativas. Pero no hay ningún fundamento para semejante punto de vista. Los individuos están ciertamente interesados, a veces, en seguir su propio camino, y su propio camino puede ser contrario al de los demás. Pero también están interesados, y principalmente interesados en su conjunto, por intervenir en las actividades de los demás y tomar parte en el hacer conjunto y cooperativo. De otro modo, no sería posible nada semejante a una comunidad. Y a nadie le interesaría hacer que el policía guardase por lo menos una

apariencia de armonía, si no pensara que pudiera reportarle alguna ventaja personal. El control, en verdad, significa sólo una forma acentuada de dirección de los poderes y abarca sus propios esfuerzos, tanto como lo que se realiza cuando otros toman la dirección.

En general, todo estímulo dirige la actividad. No solamente la excita o la agita, sino que la dirige hacia un objeto. Desviada de su camino, una respuesta no es precisamente una reacción, una protesta por ser molestado; que es, como lo indica la palabra, una contestación. Sale al encuentro del estímulo y la respuesta. Una luz es un estímulo a los ojos para ver algo, y la misión del ojo es ver. Si los ojos están abiertos y hay luz, ocurre la visión; el estímulo no es sino una protesta, como si dijéramos, por el hecho de ser perturbada, sino condición de la realización de la función propia del órgano, no una interrupción exterior. En cierta medida, pues, todo control o dirección es una actividad guiada hacia su propio fin; es un auxilio para hacer plenamente lo que algún órgano está tendiendo ya a hacer.

Esta afirmación general necesita, sin embargo, ser calificada en dos aspectos. En primer lugar, excepto en el caso de unos pocos instintos, los estímulos a los que un ser inmaduro está sometido no son suficientemente definidos para provocar, en los comienzos, respuestas específicas. Siempre se despierta una gran cantidad de energía superflua. Esta energía puede perderse yendo fuera de su objeto, pero también puede ir en contra de la plena ejecución de un acto. Perjudica interponiéndose en el camino. Compárese la conducta de un ciclista principiante con la de un experto. En aquél hay poco dominio de dirección en las energías suscitadas; son en gran parte dispersivas y centrífugas. La dirección supone ya enfoque de la acción para que pueda ser una verdadera respuesta, y esto requiere una eliminación de movimientos confusos e innecesarios. En segundo lugar, aunque no puede producirse ninguna actividad sin que la persona coopere en cierta medida, la respuesta, sin embargo, puede ser de un género que no se adapte a la sucesión y continuidad de la acción. Una persona boxeando puede esquivar un golpe eficazmente, pero de tal modo que se exponga a recibir poco después otro más duro. Control adecuado significa que los actos sucesivos son puestos en orden; cada acto no solamente satisface a su estímulo inmediato, sino que ayuda al acto que sigue.

En suma, la dirección es, a la vez, simultánea y sucesiva. En un momento dado requiere que, de todas las tendencias parcialmente suscitadas, se seleccionen aquellas que centran la energía en el punto necesario. Sucesivamente, requiere que cada acto se equilibre con los que le preceden y con los que le siguen, para alcanzar *el orden* de la actividad. *El enfoque y el orden son así los dos aspectos de la dirección, el uno espacial, el otro temporal.*

El primero consigue que se dé en el blanco; el segundo mantiene el equilibrio requerido para la acción ulterior. Evidentemente, no es posible separarlos en la práctica como los distinguimos en la idea. La actividad debe ser centrada en un momento dado *de tal modo* que prepare para lo que venga después. El problema de la respuesta inmediata se complica porque hay que tener en cuenta las ocurrencias futuras.

Dos conclusiones se derivan de estas afirmaciones generales. De un lado, la dirección puramente externa es imposible. El ambiente podrá, a lo más, proporcionar estímulos para provocar respuestas. Estas respuestas proceden de tendencias que ya posee el individuo. Aun cuando una persona se asuste de amenazas para que haga algo, en realidad, la amenaza es eficaz solamente porque la persona tiene el instinto del miedo. Si no lo tiene, o si aun teniéndolo, puede dominarlo, la amenaza no influirá sobre ella más de lo que pueda influir la luz para ver en una persona que no tenga ojos. Aun cuando las costumbres y reglas de los adultos proporcionan estímulos que dirigen al mismo tiempo que evocan las actividades del joven, éste, al fin y al cabo, participa en la dirección que toman finalmente sus acciones. En sentido estricto, a nada ni en nada se le puede forzar. Pasar por alto este hecho equivale a perturbar y pervertir la naturaleza humana. Tener en cuenta la contribución aportada por los instintos y los hábitos existentes en los dirigidos, equivale a dirigirlos en un modo económico y discreto. Hablando con exactitud, toda dirección no es sino *re*-dirección; desvía las actividades que iban ya por otro canal. Sólo conociendo las energías que operan ya podrán ser eficaces las tentativas de dirección.

Por otra parte, el control ofrecido por las costumbres y las regulaciones de los demás puede ser de corto alcance. Puede lograr su efecto inmediato, pero a expensas de desequilibrar la actividad ulterior de la persona. Una amenaza puede, por ejemplo, impedir que una persona haga algo a que se sienta naturalmente inclinada, despertando su temor ante consecuencias desagradables si persiste en ello. Pero puede dejarla en una posición que la exponga a ulteriores influencias que le lleven a hacer cosas peores. Sus instintos de astucia y disimulo pueden ser despertados de tal manera que en adelante las cosas susciten en ella la tendencia a la evasión y el engaño más de lo que habría ocurrido de otro modo. Los consagrados a dirigir la acción de los demás corren siempre el peligro de olvidar la importancia del desarrollo ulterior de los dirigidos.

2. *Modos de dirección social*

Los adultos son naturalmente conscientes de dirigir la conducta de los demás cuando aspiran a hacerlo así inmediatamente. Por regla general, tienen conscientemente tal aspiración cuando encuentran resistencia; cuando los demás hacen las cosas que ellos no desean que hagan. Pero los modos más permanentes e influyentes de control son aquellos que operan de momento a momento continuamente sin tal intención deliberada de nuestra parte.

1) Cuando los demás no hacen lo que nosotros quisiéramos que hicieran o amenazan con la desobediencia, somos más conscientes de la necesidad de controlarlos y de los influjos por los cuales son controlados. En tales casos, nuestro control se hace más directo y, desde este momento, estamos más expuestos a cometer los errores de que acabamos de hablar. Propende-

mos a tomar por control el influjo de la fuerza superior, olvidando que aun cuando podamos llevar un caballo al agua no podemos obligarle a beber; y que, aun cuando podamos encerrar a un hombre en una penitenciaría, no podemos hacer de él un penitente. En tales casos de acción inmediata sobre los demás, necesitamos distinguir entre los resultados físicos y los resultados morales. Una persona puede estar en tal condición que sea necesario para su propio bien la alimentación o el confinamiento forzosos. Un niño tendrá que ser retirado del fuego con brusquedad para que no se queme. Pero no se seguirá de ello necesariamente ninguna mejoría de su disposición, ni efecto alguno educativo. Puede tener éxito un tono duro y autoritario para alejar al niño del fuego y se logrará el mismo efecto físico que si se le hubiese apartado. Pero puede no haber más obediencia del tipo moral en un caso que en otro. Puede impedirse que un hombre penetre en las casas de otras personas encerrándole, pero esto no alterará su disposición a cometer robos. Cuando confundimos un resultado físico con un resultado educativo perdemos siempre la oportunidad de lograr la propia disposición participante de la persona para obtener el resultado deseado y, por consiguiente, para desarrollar en él una dirección intrínseca y persistente en el camino recto.

En general, la ocasión para los actos más conscientes de control debería limitarse a los actos que son tan instintivos o impulsivos, que quien los realiza no tiene medios para prever sus resultados. Si una persona no puede prever las consecuencias de sus actos, y no es capaz de comprender lo que sobre ellos le dicen las personas de más experiencia, le será imposible guiar sus actos inteligentemente. En semejante estado, cualquier acto es para él indiferente. Le mueve cualquier cosa y ella es todo para él. En algunos casos es conveniente permitirle experimentar y descubrir las consecuencias por sí mismo, para que pueda actuar inteligentemente después en circunstancias semejantes. Pero algunos tipos de acción son demasiado molestos y peligrosos para que pueda permitirse su curso. Entonces se recurre a la desaprobación directa. Se utiliza la vergüenza, el ridículo, el desfavor, el regaño y el castigo. O bien se apela a las tendencias contrarias del niño para desviarle de esta perturbadora línea de conducta. Su sensibilidad para la aprobación y su esperanza de lograr el favor para un acto agradable se utilizan aquí para inducirle a actuar en otro sentido.

2) Estos métodos de control son tan obvios (porque se emplean tan intencionalmente) que no valdría la pena mencionarlos si no fuera por la cita que podemos hacer aquí, a modo de contraste, de la forma de control más importante y permanente. Este otro método consiste en los modos cómo las personas con quienes están asociados los seres inmaduros *usan las cosas;* los instrumentos con los cuales realizan sus propios fines. La verdadera existencia del medio social en que un individuo vive, se mueve y tiene su ser es el agente efectivo permanente para dirigir su actividad.

Este hecho hace necesario que examinemos con más detalle lo que se entiende por medio social. Nosotros propendemos a separar uno de otro los medios físico y social en que vivimos. La separación es causa, por una parte, de una exageración de la importancia moral de los modos más directos o per-

sonales de control de que hemos hablado y, por otra parte, de una exageración en la psicología y filosofía corrientes de las posibilidades intelectuales de contacto con un medio puramente físico. No hay, de hecho, tal cosa como el influjo directo de un ser humano sobre otro, independientemente del uso del medio ambiente físico como intermediario. Una sonrisa, un ceño fruncido, una represión, una palabra de advertencia o de estímulo, todo ello envuelve algún cambio físico. De otro modo, la actitud de uno no lograría alterar la actitud del otro. Hablando comparativamente, tales medios de influjo pueden considerarse como personales. El ambiente físico se reduce a un simple medio de contacto personal. En contraste con estos modos directos de influencia mutua están las asociaciones para la persecución de fines comunes que suponen el uso de las cosas como medios y como medidas de los resultados. Aun cuando la madre no dijera nunca a su hija que la ayudara, ni la riñera nunca por no ayudarle, la niña vería encauzadas en este sentido sus actividades por el mero hecho de dedicarse con sus padres a la vida doméstica. La imitación, la emulación y la necesidad de trabajar juntos refuerzan el control.

Si la madre da al niño algo que necesita, el niño tiene que recogerlo por su parte para lograrlo. Donde algo se da, debe tomarse algo. El modo como el niño maneja la cosa una vez que la ha obtenido y el uso a que la aplica están seguramente influidos por el hecho de que el niño ha observado a la madre. Cuando el niño ve a los padres buscar algo es tan natural que busque también el objeto y lo recoja cuando lo encuentre, como lo fue recibirlo en otras circunstancias. Multiplíquense tales casos por los mil detalles del intercambio diario y tendremos un cuadro del método más permanente y duradero de dar dirección a la vida de la juventud.

Al decir esto repetimos solamente lo que hemos dicho antes acerca de la participación en una acción conjunta como el modo principal de formar las disposiciones. Sin embargo, hemos añadido explícitamente el reconocimiento de la parte desempeñada por la *utilización de las cosas* en la actividad conjunta. La filosofía del aprender ha estado indebidamente dominada por una falsa psicología. Se ha afirmado con frecuencia que una persona aprende meramente por tener las cualidades de las cosas impresas sobre su espíritu a través de la puerta de los sentidos. Habiendo recibido un caudal de impresiones sensoriales, se supone que la asociación, o algún poder de síntesis mental, las combina en ideas, en cosas que tiene un *sentido*. Un objeto, piedra, naranja, árbol o silla, se supone que proporciona diferentes impresiones de color, forma, tamaño, dureza, sabor, olor, etc., las cuales, reunidas juntas, constituyen el sentido característico de cada cosa. Pero, en realidad, lo que proporciona a la cosa el sentido que la identifica es el uso característico en que se emplea, por sus cualidades específicas. Una silla es una cosa que se destina a un uso; una mesa es otra cosa destinada a otro propósito; una naranja es una cosa que tiene tal precio, que madura en los climas cálidos, que se come y que tiene un aroma agradable y un sabor refrescante, etc.

La diferencia entre una adaptación a un estímulo físico y un acto *mental* estriba en que este último supone la respuesta a una cosa en su *sentido,* y el primero no. Un ruido puede hacerme estremecer y sin que intervenga en ello

mi espíritu. Cuando oigo ruidos y corro a buscar agua para apagar un incendio respondo inteligentemente; el sonido significa fuego y el fuego significa la necesidad de ser extinguido. Tropiezo con una piedra y la aparto con el pie de un modo puramente físico. La pongo intencionadamente a un lado por temor a que otro tropiece con ella; respondo así a un sentido que la cosa tiene. Me estremezco por el estruendo de un trueno, tanto si lo reconozco como si no, y con más probabilidad si no lo reconozco. Pero si digo en voz alta o a mí mismo: es un trueno, respondo a la perturbación con un sentido. Mi conducta tiene una cualidad mental. Cuando las cosas tienen un sentido para nosotros, *sabemos* (entendemos, proponemos) lo que hacemos; cuando no lo tienen, actuamos de un modo ciego, inconsciente, ininteligente.

En ambos géneros de respuestas adaptables, nuestras actividades son dirigidas o controladas. Pero en la respuesta simplemente ciega, la dirección es también ciega. Podrá haber adiestramiento, pero no educación. Las respuestas repetidas a estímulos recurrentes pueden fijar un hábito de actuar de un cierto modo. Todos poseemos muchos hábitos de cuyo alcance no tenemos conciencia, porque se formaron sin nuestro conocimiento. Por consiguiente, son ellos los que nos poseen a nosotros, más que nosotros a ellos. Nos mueven y nos dominan. A menos que conozcamos lo que realizan y podamos juzgar el valor del resultado, no los dominaremos. Puede acostumbrarse a un niño a hacer una reverencia siempre que encuentra a una persona, doblando los músculos del cuello, y la reverencia se hará, al fin, automática. No será, sin embargo, un acto de reconocimiento o deferencia por su parte hasta que no lo realice con un cierto fin a la vista, como teniendo cierto sentido. Y hasta que no conozca lo que hace y realice el acto por su sentido, no puede decirse que esté "criado" o educado para actuar de un cierto modo. Tener una *idea* de una cosa no es, por tanto, obtener ciertas sensaciones de ella. Es ser capaz de responder a la cosa en vista del lugar que ocupa en un esquema inclusivo de acción; es prever el rumbo y las probables consecuencias de la acción de la cosa sobre nosotros y de nuestra acción sobre ella.

Tener las mismas ideas sobre las cosas que los demás tienen, ser de espíritu semejante a ellos, y ser así realmente miembros de un grupo social es, por consiguiente, atribuir el mismo sentido a las cosas y a los actos que los demás. De otro modo, no habría una inteligencia común ni una comunidad de vida. Pero en una actividad compartida, cada persona refiere lo que está haciendo a lo que hacen los otros, y viceversa. Es decir, la actividad de todos se coloca en la misma situación general. Tirar de una cuerda de la que están tirando otros no es una actividad compartida o conjunta a menos que se haga con conocimiento de que los demás tiran también, sea para ayudarles, sea para dificultar lo que están haciendo. Un alfiler puede pasar por las manos de muchas personas durante su manufactura. Pero cada una puede realizar su parte sin conocimiento de lo que hacen las demás o sin ninguna referencia a ello; cada una puede operar simplemente por un resultado privativo: su propio salario. No hay, en este caso, ninguna consecuencia común a que se refieren los diversos actos, y de aquí que no haya ningún intercambio o asociación auténticos, a pesar de la yuxtaposición y a despecho de la circuns-

tancia de que su hacer respectivo contribuya a un solo resultado. Pero si cada uno considera las consecuencias de sus propios actos como ejerciendo un influjo sobre los actos de los demás y tiene en cuenta las consecuencias de su conducta sobre sí mismo, entonces hay un espíritu común, una intención común en la conducta. Hay una inteligencia establecida entre los diferentes contribuidores, y esta inteligencia común controla la acción de cada uno.

Supongamos que se hayan organizado adecuadamente las condiciones para que una persona coja automáticamente una pelota y la lance a otra que la recoja y la devuelva automáticamente también; y que cada uno actúa sin saber de dónde viene ni a dónde va la pelota. Claramente se ve que tal acción no tendría objeto ni sentido. Podría estar físicamente controlada, pero no socialmente dirigida. Pero supongamos que cada uno llega a conocer lo que hace el otro y llega a interesarse por los actos de los demás y por tanto por lo que hace conexión con ellos. La conducta de cada uno será entonces inteligente y socialmente inteligente y guiada. Tómese otro ejemplo de un género menos imaginario. Un niño pequeño tiene hambre y llora mietras se le prepara el alimento en su presencia. Si no relaciona su propio estado con lo que los demás están haciendo, ni lo que hacen para su propia satisfacción, reaccionará simplemente con una impaciencia creciente en relación con su creciente incomodidad. Está físicamente controlado por su propio estado orgánico. Pero cuando hace un alto y establece la relación, toda su actitud cambia. Siente un interés, como suele decirse; toma nota y vigila lo que hacen los demás. No reacciona ya precisamente respecto a su propia hambre, sino que se comporta en vista de lo que hacen los demás para su satisfacción futura. De este modo no cede al hambre sin conocerla, sino que la nota, la reconoce o la identifica con su propio estado. Se convierte en un objeto para él. Su actitud hacia ella se hace en algún grado inteligente. Y al notar así el sentido de las acciones de los demás y de su propio estado, se encuentra socialmente dirigido.

Se recordará que nuestra proposición principal tiene dos aspectos. De uno de ellos nos acabamos de ocupar: a saber, que las cosas físicas no influyen en el espíritu (o forman ideas o creencias) sino cuando están implicadas en acciones para consecuencias previstas. El otro punto es que las personas modifican las *disposiciones de otras* solamente haciendo un uso especial de las condiciones físicas. Consideremos primero el caso de los llamados movimientos expresivos a los que son sensibles los demás; el sonrojo, la sonrisa, el fruncimiento del ceño y el apretar de los puños son gestos naturales de todas clases. En sí mismos, no son expresivos. Son partes orgánicas de la actitud de una persona. No nos ruborizamos para mostrar a los demás modestia o embarazo, sino porque la circulación capilar se altera en respuesta a estímulos. Pero otros *utilizan* el rubor o un imperceptible enrojecimiento de los músculos de una persona con la que están asociados como un signo del estado en que se encuentra y como una indicación del curso a seguir. El fruncimiento de cejas significa una hostilidad inminente para la cual debemos estar preparados, o una incertidumbre o vacilación que debemos suprimir, si es posible, haciendo o diciendo algo para restaurar la confianza.

Un hombre a cierta distancia agita los brazos vivamente. Basta que mantengamos una actitud de acentuada indiferencia para que los movimientos de esa persona se mantengan en el nivel de cualquier cambio físico remoto que podamos notar. Si no nos concierne ni nos interesa, la agitación de los brazos es tan inexpresiva para nosotros como el giro de las aspas de un molino de viento. Pero si se despierta el interés, comenzamos a participar. Referimos su acción a algo que estamos haciendo nosotros o que debiéramos hacer. Hemos de juzgar el sentido de su acto para decidir qué hacer. ¿Es una petición de socorro? ¿Es el aviso de una explosión que va a ocurrir y respecto a la cual debemos precavernos? De cualquier modo, su acción significaría acercarse; en el otro alejarse. En todo caso, el cambio que efectúa en el ambiente físico es para nosotros un signo de cómo debemos conducirnos. Nuestra acción es *socialmente* controlada porque tratamos de referir lo que debemos hacer a la misma situación en que está él actuando.

El lenguaje es, como ya hemos visto, un caso de esta referencia conjunta de nuestra propia acción y la de otro a una situación común. De aquí su significación insustituible como un medio de dirección social. Pero el lenguaje no sería este instrumento eficaz si no fuera porque se desarrolla sobre el fondo de un uso más tosco y más tangible de medios físicos para obtener resultados. Un niño ve que las personas con quienes vive usan sillas, sombreros, mesas, azadas, arados, caballos, monedas, de cierto modo. Si participa en todo lo que hacen se ve llevado por lo mismo a usar las cosas de igual forma o a usar otras cosas de un modo adecuado. Si se aproxima una silla a la mesa, es signo de querer sentarse en ella; si una persona extiende su mano derecha alarga él la suya, y así sucesivamente en una serie interminable de detalles. Los actos prevalentes de usar los productos del arte humano y los materiales brutos de la naturaleza constituyen para todas las singularidades el modo más profundo y eficaz de control social. Cuando los niños van a la escuela tienen ya "espíritu", tienen conocimiento y disposiciones de juicio a que puede apelarse mediante el uso del lenguaje. Pero este "espíritu" lo constituyen los hábitos organizados de respuesta inteligente que han requerido previamente poner las cosas en conexión con el modo en que las usan las demás personas. El control es ineludible; satura las disposiciones.

El producto neto de esta discusión es que el medio fundamental de control no es personal, sino intelectual. No es "moral" en el sentido de que una persona se mueve por una apelación personal directa de las demás, por importante que sea este método en los momentos críticos. Consiste en los hábitos de *comprensión* que se establecen usando objetos en correspondencia recíproca, sea por modo de cooperación y asistencia o rivalidad y competencia. El *espíritu* como una cosa concreta es precisamente el poder de comprender las cosas en la forma del uso que de ellas se hace; un espíritu socializado es el poder de comprenderlas en la forma del uso a que se aplican en situaciones conjuntas o compartidas. *Y el espíritu en este sentido es el método del control social.*

3. *La imitación y la psicología social*

Ya hemos observado los defectos de una psicología del aprender que coloca al espíritu individual, como si dijéramos desnudo, en contacto con los objetos físicos, y que piensa que los conocimientos, las ideas y las creencias se acrecientan por su interacción. Sólo en tiempos relativamente recientes se ha llegado a percibir la influencia predominante de la asociación con los compañeros en la formación de las disposiciones mentales y morales. Aún ahora se la trata usualmente como un género adjunto o un supuesto método abreviado de aprender por contacto directo con las cosas y como un conocimiento de las personas. El sentido de nuestra discusión es que tal punto de vista establece una separación absurda e imposible entre las personas y las cosas. La interacción con las cosas puede formar hábitos de ajuste externo. Pero sólo conduce a la actividad que tiene un sentido y una intención consciente cuando se usan las cosas para producir un resultado. Y el único modo como una persona puede modificar el espíritu de otra es utilizando las condiciones físicas, naturales o artificiales, para evocar en ella alguna actividad en respuesta. Tales son nuestras dos conclusiones principales. Es deseable ampliarlas y reforzarlas poniéndolas en contraste con la teoría que usa una psicología de supuestas relaciones *directas* de los seres humanos entre sí, como un añadido a la psicología de la supuesta relación directa de un individuo con los objetos físicos. En sustancia, esta llamada psicología social ha sido elaborada sobre la idea de la imitación. Por consiguiente, discutiremos la naturaleza y papel de la imitación en la formación de las disposiciones mentales.

Según esta teoría, el control social de los individuos se apoya en la tendencia instintiva de los individuos a imitar o a copiar la acción de los demás. Los últimos sirven de modelos. El instinto imitativo es tan enérgico que el joven se dedica espontáneamente a adaptarse a las normas establecidas por los otros y a reproducirlas en su propio esquema de conducta. Según nuestra teoría, lo que se llama aquí imitación es un nombre equívoco para designar el hecho de compartir con otros el uso de las cosas que llevan a consecuencias de interés común.

El error básico en la idea corriente de la imitación es que pone la carreta delante de los bueyes. Toma un efecto por su causa. No puede haber duda de que los individuos que forman un grupo social son de espíritu semejante; se comprenden mutuamente. Tienden a actuar, dadas las mismas circunstancias, con las mismas ideas, creencias e intenciones predominantes. Observados desde fuera, pudiera decirse que están dedicados a "imitarse" unos a otros. Y esto es verdad en el sentido de que hacen la misma clase de cosas en gran parte del mismo modo. Pero la "imitación" no arroja mucha luz sobre el *porqué* actúan así; repite el hecho como una explicación evidente. Es una explicación del mismo orden que aquella otra famosa de que el opio adormece a los hombres porque tiene poder adormecedor.

La semejanza objetiva de los actos y la satisfacción mental que se encuentra en estar conforme con los otros se bautizan con el nombre de imitación. Este hecho social se toma entonces por una fuerza psicológica que

produce la semejanza. Una parte considerable de lo que se llama imitación es simplemente el hecho de que siendo las personas análogas en estructura responden del mismo modo a estímulos semejantes. Con tal independencia de la imitación, los hombres que se ven insultados se vuelven coléricos y atacan al insultador. Esta afirmación puede ser neutralizada citando el hecho indudable de que la respuesta a un insulto se produce de distintos modos en grupos que tienen diferentes costumbres. El insulto en un grupo puede tender a recurrir a la riña, en otro al desafío en un duelo, en un tercero a la exhibición de un desprecio desdeñoso. Esto ocurre, como se dice, porque el modelo supuesto para la imitación es diferente. Pero no es necesario apelar a la imitación. El mero hecho de que las costumbres sean diferentes significa que son distintos los estímulos reales de la conducta. La instrucción consciente desempeña una parte; la aprobación o desaprobación previas tienen un gran influjo. Todavía más eficaz es el hecho de que si el individuo no actúa dentro del medio corriente en su grupo, se encuentra literalmente fuera de él. Sólo puede asociarse con los demás en forma íntima e igual, comportándose en la forma que ellos se comportan. La presión que viene del hecho de que se nos admite en la acción del grupo si actuamos de un modo y se nos excluye si actuamos de otro es intermitente. Lo que se llama el efecto de la imitación es principalmente el producto de la instrucción consciente y del influjo selectivo ejercido por la confirmación y la ratificación inconsciente de aquellos con quienes nos asociamos.

Supongamos que lanzamos una pelota a un niño, éste la recoge y la devuelve, y continúa el juego. Aquí el estímulo no es precisamente la visión de la pelota ni la de lanzarla: lo es la *situación;* el juego que se está jugando. La respuesta no es meramente la devolución de la pelota, sino devolverla con la intención de que sea a su vez devuelta, esto es, que el juego pueda continuar. La "norma" o modelo no es la acción de la otra persona. La situación entera requiere que cada uno adapte su acción en vista de lo que otra persona ha hecho o va a hacer. Puede sobrevenir la imitación pero su valor es subordinado. El niño tiene un interés por su propia cuenta y necesita mantenerlo. Puede entonces notar cómo la otra persona recoge y devuelve la pelota, para mejorar sus propias acciones. Imita los medios de hacer, no el fin ni la cosa que ha de hacerse. Imita los medios porque desea, por su propia cuenta, como parte de su propia iniciativa, tomar una parte eficaz en el juego. Sólo tenemos que considerar lo completa que es la dependencia del niño desde sus primeros días para la ejecución satisfactoria de sus propósitos de ajustar sus actos a los de los demás, para ver que se premia su proceder como otros actúan, y obtener una inteligencia de ellos para poder comportarse en consecuencia. La presión de la semejanza en la acción que proviene de esta fuente es tan grande, que hace enteramente superfluo apelar a la imitación.

En realidad, la imitación de los fines, como algo distinto de la imitación de los medios para alcanzar los fines, es un asunto superficial y transitorio que deja sólo poco efecto en nuestras disposiciones. Los idiotas tienen una aptitud especial para este tipo de imitación; dicha aptitud afecta externamente a los actos, pero no al sentido de su actuación. Cuando encontramos a los

niños entregados a esta clase de mimetismo, en vez de estimularlos (como haríamos si fuera un medio importante de control social) tendemos más bien a reprocharlos por su semejanza con las abejas, los monos o los "copiones". La imitación de los medios de realización es, por otra parte, un acto inteligente. Supone una rigurosa observación y una selección juiciosa de lo que nos capacitará para hacer mejor algo que hemos intentado ya hacer. Usado como un propósito, el instinto imitativo puede, como cualquier otro instinto, convertirse en un factor para el desarrollo de la acción eficaz.

Esta explicación podría, por tanto, producir el efecto de reforzar la conclusión de una cierta disposición mental, un modo de *comprender* los objetos, los acontecimientos y los actos que nos capacitan para participar eficazmente en actividades asociadas. Sólo la fricción engendrada al encontrar la resistencia de los demás lleva al punto de vista de que ella tiene lugar forzando una línea de conducta contraria a las inclinaciones naturales. Sólo el fracaso de la tentativa para tener en cuenta las situaciones en que las personas están mutuamente implicadas (o interesadas en actuar con responsabilidad recíproca) lleva a tratar la imitación como el agente principal para promover el control social.

4. *Algunas aplicaciones a la educación*

¿Por qué un grupo salvaje perpetúa el salvajismo y un grupo civilizado la civilización? Indudablemente, la primera respuesta que viene al espíritu es porque los salvajes son salvajes, seres de un grado inferior de inteligencia y, quizá, de un sentido moral defectuoso. Pero un estudio cuidadoso hace poner en duda que sus capacidades nativas sean apreciablemente inferiores a las del hombre civilizado. Y ha quedado fuera de duda que las diferencias nativas no son suficiente razón para explicar la diferencia de cultura. En cierto sentido, el espíritu de los pueblos salvajes es un efecto más bien que una causa de sus instituciones retrasadas. Sus actividades sociales son propicias para restringir los objetos de su atención e interés y, por tanto, para limitar los estímulos para el desarrollo mental. Aun respecto a los objetos que caen dentro de la esfera de su atención, las costumbres sociales primitivas tienden a detener la observación y la imaginación en cualidades que no fructifican en el espíritu. La falta de control sobre las fuerzas naturales significa que en la conducta asociada interviene un número escaso de objetos naturales. Sólo se utiliza un reducido número de estos recursos naturales y no se les maneja en su verdadero valor. El avance de la civilización significa que un gran número de fuerzas y de objetos naturales han sido transformados en instrumentos de acción, en medios para conseguir fines. No disfrutamos tanto de capacidades como de estímulos superiores para suscitar y dirigir nuestras capacidades. El salvaje trata en gran parte con estímulos toscos, nosotros poseemos estímulos *contrastados.*

Los primeros esfuerzos humanos se han realizado bajo condiciones naturales. Tal como originariamente se dieron eran indiferentes a los empeños

humanos. Todas las plantas y animales domésticos, todos los instrumentos, todos los utensilios, todas las aplicaciones, todos los artículos manufacturados, toda decoración estética y todo trabajo artístico significan una transformación de condiciones antes hostiles o indiferentes a las actividades humanas características, en condiciones amistosas y favorables. Precisamente porque las actividades de los niños actuales están controladas por estos estímulos seleccionados e intensificados, los niños son capaces de recorrer en poco tiempo de su vida lo que la raza ha necesitado periodos largos y penosos en alcanzar. Los datos han sido cargados por todos los éxitos precedentes.

Los estímulos que provocan una respuesta económica y eficaz, tales como nuestro sistema de caminos y medios de transporte, nuestro fácil dominio del calor, de la luz y de la electricidad, nuestras máquinas y aparatos dispuestos para todo propósito, no constituyen por sí mismos, ni por sus adiciones, una civilización. Pero el uso a que se destinan son ya civilización y sin las cosas, los usos serían imposibles. El tiempo dedicado de otro modo a ganarse la vida en un ambiente hostil y asegurarse una protección precaria contra sus inclemencias, queda así libre. Se transmite así un cuerpo de conocimiento cuya legitimidad está garantizada por el hecho de que el equipo físico en que encarna lleva a resultados que se acomodan a los otros hechos de la naturaleza. Así, estos recursos del arte proporcionan una protección, quizá nuestra mayor protección, contra un recrudecimiento de esas creencias supersticiosas, mitos fantásticos e imaginaciones estériles sobre la naturaleza en que se ha empleado gran parte del más valioso poder intelectual del pasado. Si añadimos otro factor, a saber que tales recursos no son solamente medios usados, sino *usados en interés de una verdadera vida compartida o asociada,* entonces los recursos se convierten en los recursos *positivos* de la civilización. Si Grecia, con una escasa décima parte de nuestros recursos materiales, realizó una carrera artística e intelectualmente noble y valiosa, es porque Grecia consagró a perseguir fines sociales todos los recursos materiales de que disponía.

Pero, cualquiera que sea la situación, sea bárbara o civilizada, sea de dominio limitado de las fuerzas físicas o de parcial servidumbre respecto a un mecanismo que aún no se ha hecho tributario de una experiencia compartida, las cosas, tal como entran en acción, proporcionan las condiciones educativas de la vida diaria y dirigen la formación de las disposiciones mentales y morales.

La educación intencional significa, como ya hemos visto, un ambiente especialmente seleccionado, haciéndose la selección sobre la base de los materiales y métodos que promueven específicamente el desarrollo de la dirección deseada. Puesto que el lenguaje representa las condiciones físicas que se han sometido a la máxima transformación en beneficio de la vida social —las cosas físicas que han perdido su cualidad originaria para convertirse en instrumentos sociales— es natural que el lenguaje desempeñe un gran papel comparado con otros instrumentos. Pero si nos vemos llevados a participar por delegación en la experiencia humana pasada, ampliaremos y enriqueceremos así la experiencia del presente. Nos capacitamos, simbólica e imaginativamente, para anticipar las situaciones. El lenguaje condensa en

formas incontables sentidos que recogen resultados sociales y presagian perspectivas sociales. De tal modo representa aquél una liberal participación en lo que tiene valor en la vida, que iletrado e ineducado han llegado a ser casi sinónimos.

La acentuación en la escuela de este instrumento particular tiene, sin embargo, sus peligros; peligros que no son teóricos sino que la práctica comprueba. ¿Por qué se hallan aún tan atrincherados en la práctica la enseñanza por simple trasiego y el aprender por una absorción pasiva, a pesar de estar universalmente condenados? El principio de que la educación no es asunto de "contar" y ser contado sino un principio activo y constructivo, está tan violado en la práctica como reconocido en la teoría. Esta deplorable situación, ¿no se debe al hecho de que la doctrina sea también meramente contada? Ésta se predica, se enseña y se escribe sobre ella. Pero su realización en la práctica requiere que el ambiente escolar sea equipado con recursos para la acción y con instrumentos y materiales físicos en una medida que rara vez se alcanza. Aquélla requiere que los métodos de enseñanza y de administración sean modificados de modo que permitan y aseguren ocupaciones directas y continuas con las cosas. No quiere decirse que se disminuya el uso del lenguaje como recurso educativo; pero sí que este uso sea más vital y fecundo teniendo su conexión normal con actividades compartidas. "Estas cosas debemos hacerlas nosotros y no dejarlas sin hacer a los otros". Y para la escuela, "estas cosas" significan estar dotadas de los instrumentos de una actividad cooperativa o conjunta.

Porque cuando las escuelas se apartan de las condiciones educativas y eficaces del medio extraescolar, necesariamente sustituyen un espíritu social por un espíritu libresco y pseudointelectual. Los niños van indudablemente a la escuela para aprender, pero aún no se ha demostrado que el aprender se realice más adecuadamente cuando se hace de él un asunto separado conscientemente. Cuando se le trata de ese modo, tiende a eliminar el sentido social que procede a participar en una actividad de responsabilidad y valor comunes, y el esfuerzo consagrado a un aprender intelectual aislado contradice su propio fin. Podemos lograr una actividad motora y una excitación sensorial manteniendo a un individuo aisladamente, pero no conseguiremos de ese modo que comprenda el sentido que tienen las cosas en la vida de que es una parte. Podemos asegurar una habilidad técnica especializada en álgebra, latín o botánica, pero no el tipo de inteligencia que dirige la habilidad para fines útiles. Sólo se alcanza la dirección social de las disposiciones dedicándose a una actividad conjunta, en la cual el uso que hace una persona del material y de los instrumentos se refiere conscientemente al uso que están haciendo otras personas de sus capacidades y recursos.

Sumario

Los impulsos naturales o congénitos de los seres jóvenes no concuerdan con las costumbres vitales del grupo en que han nacido. Tienen, por consi-

guiente, que ser dirigidos o guiados. Este control no es de la misma naturaleza que la coacción física; consiste en centrar los impulsos actuando a la vez sobre algún fin específico y en introducir un orden de continuidad en la sucesión de los actos. La acción de los demás está siempre influida por la decisión de qué estímulos han de provocar sus acciones. Pero en algunos casos, como en los mandatos, las prohibiciones, las aprobaciones y las desaprobaciones de estímulos proceden de personas con el fin de influir directamente en sus actos. Como en tales casos tenemos mayor conciencia de controlar la acción de los demás, nos exponemos a exagerar la importancia de esta especie de control a expensas de un método más permanente y eficaz. El control básico reside en la naturaleza de las situaciones en que el joven toma parte. En las situaciones sociales, el joven tiene que referir su modo de actuar a lo que otros están haciendo y adaptarse a ello. Esto dirige su acción a un resultado común y da una inteligencia común a los copartícipes. Pues todo *significa* la misma cosa, aun cuando estén realizando actos diferentes. Esta inteligencia común de los medios y de los fines de la acción es la esencia del control social. Es indirecta o emotiva e intelectual, no directa ni personal. Además, es intrínseca a las disposiciones de la persona, no externa y coercitiva. Alcanzar este control interno mediante la identidad de los intereses y de la inteligencia o comprensión, es el asunto de la educación. Aun cuando los libros y la conversación puedan ayudar mucho, nos apoyamos de ordinario en ellos demasiado exclusivamente. Las escuelas requieren para su plena eficacia más oportunidades para las actividades conjuntas en la que toman parte los que son instruidos, de modo que éstos puedan adquirir un sentido *social* de sus propios poderes y de los materiales y recursos utilizados.

CAPÍTULO IV

La educación como crecimiento

1. Las condiciones del crecimiento

Al dirigir las actividades de la juventud, la sociedad determina su propio futuro determinando el de los jóvenes. Puesto que el que es joven en un momento dado constituirá en días posteriores la sociedad de ese período, la naturaleza de ella dependerá en gran parte de la dirección que se dé a las actividades del niño en un período anterior. Este movimiento acumulado de acción hacia un resultado ulterior es lo que se entiende por crecimiento.

La condición primaria del crecimiento es la inmadurez. Puede parecer un lugar común decir que un ser sólo puede desarrollarse en algún punto en que no está desarrollado. Pero el prefijo *in* de la palabra inmadurez significa algo positivo, no un mero vacío o falta. Es digno de notarse que los términos "capacidad" y "potencialidad" tienen una doble significación, siendo un sentido positivo y otro negativo. La capacidad puede denotar mera receptividad, como la capacidad de una medida de líquidos. Podemos entender por potencialidad un estado meramente durmiente o quiesciente, una capacidad para llegar a ser algo diferente bajo influjos externos. Pero también entendemos por capacidad una habilidad, un poder y, por potencialidad, una potencia, una fuerza. Ahora bien, cuando decimos que la inmadurez significa la posibilidad de crecimiento, no nos referimos a la ausencia de poderes que puedan existir en un momento posterior; expresamos una fuerza positivamente presente: la *capacidad* para desarrollarse.

Nuestra tendencia a tomar la inmadurez como una mera falta y el crecimiento como algo que llena el vacío entre lo maduro y lo inmaduro es debida a considerar la infancia *comparativamente* y no intrínsecamente. La tratamos simplemente como una privación porque la medimos por la edad adulta como una norma fija. Esto dirige la atención sobre lo que el niño no tiene ni tendrá hasta que llegue a ser un hombre. Este punto de vista comparativo es bastante legítimo para algunos propósitos, pero si lo hacemos definitivo, surge la

cuestión de si no incurriremos en una presunción excesiva. Los niños, si pudieran expresarse de un modo articulado y sincero, nos contarían otro cuento, y hay una excelente autoridad adulta para la convicción de que para ciertos propósitos morales e intelectuales los adultos deben convertirse en niños pequeños.

La seriedad de la presunción de la cualidad negativa respecto a las posibilidades de la inmadurez se hace patente cuando reflexionamos en que establece como ideal y norma un fin estático. La realización del crecimiento se considera un crecimiento *realizado;* es decir, algo No crecido, algo que ya no crece. La futilidad de la presunción se percibe en el hecho de que todo adulto rechaza la imputación de no tener posibilidades ulteriores de desarrollo y, cuando encuentra que están cerradas, lamenta el hecho como una pérdida evidente, en vez de apoyarse en lo alcanzado como una manifestación adecuada de poder. ¿Por qué una medida distinta para el niño y para el hombre?

Tomada en absoluto, en vez de comparativamente, la inmadurez designa una fuerza o habilidad positivas; el *poder* de crecimiento. Nosotros no tenemos que sacar o aducir actividades positivas de un niño, como algunas doctrinas pedagógicas sostienen. Donde hay vida, hay ya actividades ávidas y apasionadas. El crecimiento no es algo hecho para ellas; es algo que ellas hacen. El aspecto positivo y constructivo de la posibilidad da la clave para comprender los rasgos principales de la inmadurez, la dependencia y la plasticidad. 1) Parece absurdo oír hablar de dependencia como de algo positivo y todavía más absurdo como de un poder. Sin embargo, si el desvalido estuviera en todo en plena dependencia no podría tener lugar ningún desarrollo. Un ser meramente impotente ha de ser dirigido siempre por los demás. El hecho de que la dependencia vaya acompañada por un desarrollo de capacidad y no por un creciente lapso de parasitismo sugiere que se trata ya de algo constructivo. El estar meramente amparado por los demás no promueve el crecimiento. 2) Porque sólo se formaría una muralla alrededor de la impotencia. En relación con el mundo físico, el niño está desamparado. Le falta al nacer y durante mucho tiempo después el poder de abrirse su camino físicamente, de hacerse su propia vida. Si tuviera que hacer esto por sí mismo, difícilmente viviría más de una hora. Por este lado su desamparo es casi completo. Las crías de los animales son inmensamente superiores en este respecto. El niño es físicamente débil e incapaz de utilizar la fuerza que posee para luchar con el ambiente físico.

1) El carácter general de esta indefensión sugiere, sin embargo, algún poder compensador. La habilidad relativa de las crías de los animales para adaptarse bien a las condiciones físicas desde temprano sugiere el hecho de que su vida no está íntimamente ligada a la vida de lo que les rodea. Se encuentran, por decirlo así, compelidas a tener dotes físicas, porque carecen de las sociales. Los niños, por otra parte, pueden salir adelante con su incapacidad física por su capacidad social. A veces hablamos y pensamos de ellos como si sólo hubiesen de estar *físicamente* en un ambiente social; como si las fuerzas sociales existiesen solamente en los adultos que los cuidan,

siendo ellos sólo recipientes pasivos. Si se dijera que los niños están maravillosamente dotados con el *poder* de provocar la atención cooperativa de los demás, se pensaría que esto era un modo indirecto de decir que los demás estaban maravillosamente atentos a las necesidades de los niños. Pero la observación muestra que los niños están dotados con un equipo de primer orden para el intercambio social. Pocas personas adultas conservan toda la capacidad sensitiva y flexible de los niños para vibrar simpáticamente con las actitudes de los que le rodean. La desatención de las cosas físicas (junto con la incapacidad para controlarlas) está acompañada por una correspondiente intensificación de interés y de atención respecto a los actos de la gente. El mecanismo nativo del niño y todos sus impulsos tienden a facilitar la respuesta social. La afirmación de que los niños, antes de la adolescencia, se centran egoístamente alrededor de su yo, aun cuando fuera verdadera no contradeciría la verdad de la otra afirmación. Indicaría sencillamente que su respuesta social se emplea para su propia cuenta, no que no exista. Pero, en realidad, la afirmación no es verdadera. Los hechos que se citan en apoyo del puro egoísmo atribuido al niño muestran realmente la intensidad y el acierto con que dan en su blanco. Si los fines que constituyen el blanco aparecen estrechos y egoístas a los adultos, es sólo porque éstos han dominado (mediante una absorción análoga en su día) estos fines y que, consiguientemente, han cesado de interesarles. La mayor parte del egoísmo congénito restante atribuido al niño es, simplemente, un egoísmo que discurre en contra del egoísmo de un adulto. A una persona desarrollada que está demasiado absorbida en sus propios asuntos para sentir un interés por los de los niños, éstos le aparecerán sin duda irrazonablemente absortos en *sus* asuntos propios.

Desde un punto de vista social, la dependencia denota un poder más que una debilidad; supone una interdependencia. Hay siempre el peligro de que la independencia personal acrecida disminuya la capacidad social de un individuo. Al hacerle más autoindependiente se le hace también más autosuficiente y esto puede llevarle al distanciamiento y a la indiferencia. Esto hace con frecuencia al individuo tan insensible en sus relaciones con los demás que le produce la ilusión de ser realmente capaz de estar y actuar solo, lo que constituye una forma aún no designada de insania, que es responsable de una gran parte de los sufrimientos remediables del mundo.

2) La adaptabilidad específica de una criatura inmadura para el crecimiento constituye su *plasticidad.* Ésta es algo enteramente diferente de la plasticidad del estado de la cera. No es la capacidad de cambiar de forma por la presión externa. Más bien se aproxima a la plegable elasticidad por la que algunas personas adoptan el aspecto de lo que les rodea aún conservando su propia inclinación. Pero es algo más profundo que esto. Es esencialmente la capacidad para aprender de la experiencia; el poder para retener de una experiencia algo que sea eficaz para afrontar las dificultades de una situación ulterior. Esto significa el poder para modificar las acciones sobre la base de los resultados de experiencias anteriores, o sea el poder *desarrollar disposiciones.* Sin él es imposible la adquisición de hábitos.

Es un hecho conocido que las crías de los animales superiores, y especialmente del hombre, tienen que *aprender* a utilizar sus reacciones instintivas. El ser humano nace con un mayor número de tendencias instintivas que los demás animales. Pero los instintos de los animales inferiores se perfeccionan por las acciones apropiadas en el período que sigue al nacimiento, mientras que la mayor parte de los del niño son de poco valor como se hallan. Un poder original especializado de ajuste asegura la eficacia inmediata, pero, como un billete de ferrocarril, sólo sirve para un trayecto. Un ser que, para usar sus ojos, sus oídos, sus manos y sus miembros tiene que experimentar haciendo combinaciones variadas de sus reacciones alcanzará un control flexible y variado. Un pollo, por ejemplo, pica certeramente el alimento a las pocas horas de salir del cascarón. Esto significa que las coordinaciones definidas del ojo en la visión y del cuerpo y la cabeza en los picotazos se perfeccionan a los pocos ensayos. Un niño necesita unos seis meses para ser capaz de medir con exactitud aproximada los movimientos para alcanzar algo, coordinados con sus actividades visuales; para ser capaz, esto es, para que pueda decirse si puede alcanzar un objeto visto y cómo actuar para alcanzarlo; como resultado de esto, el pollo está limitado por la perfección relativa de sus dotes originarias. El niño pequeño tiene la ventaja de la *multitud* de las reacciones instintivas intentadas y de las experiencias que las acompañan, aunque constituyan al principio una desventaja temporal, porque se interfieren unas con otras. Al aprender un acto, en vez de considerarlo ya totalmente hecho, se aprende por necesidad a variar sus factores y a hacer de ellos combinaciones diversas, según cambian las circunstancias. Se abre una posibilidad de progreso continuo por el hecho de que al aprender un acto se desarrollan métodos buenos para usarlos en otras direcciones. Aún más importante es el hecho de que el ser humano adquiere el hábito de aprender. Aprende a aprender.

La importancia para la vida humana de los dos hechos, el de la independencia y el del control variable, se ha reunido en la doctrina de la significación de la infancia prolongada[1]. Esta prolongación es significativa desde el punto de vista de los miembros adultos del grupo, así como desde el de los jóvenes. La presencia de los seres que dependen de nosotros y que están aprendiendo es un estímulo para nutrirlos y amarlos. La necesidad de un cuidado constante y continuo fue probablemente el medio principal en la transformación de las uniones temporales en uniones permanentes. Aquélla constituyó una influencia principal en la formación de hábitos de vigilancia afectuosa y simpática, ese interés constructivo por el bienestar de los demás que es esencial para la vida asociada. Intelectualmente, este desarrollo moral significa la introducción de muchos nuevos objetos de atención; estimula la previsión y los planes para el futuro. Hay así un influjo recíproco. La creciente complejidad de la vida social requiere un periodo más largo de infancia

[1] Indicaciones de su significado se encuentran en diversos escritores, pero se atribuye a John Fiscke, en su *Excursions of an Evolutionist*, su primera exposición sistemática.

para poder adquirir los poderes necesarios; esta prolongación de dependencia significa prolongación de la plasticidad o poder de adquirir modos de control variados y nuevos. De aquí surge un nuevo impulso para el progreso social.

2. *Los hábitos como expresión del crecimiento*

Ya hemos observado que la plasticidad es la capacidad para conservar y transportar de la experiencia anterior factores que modifican las actividades subsiguientes. Esto significa la capacidad para adquirir hábitos o desarrollar disposiciones definidas. Nosotros tenemos que considerar ahora los rasgos salientes de los hábitos. En primer lugar, un hábito es una forma de destreza ejecutiva, de eficacia en la acción. Un hábito significa una habilidad para utilizar las condiciones naturales como medios para fines. Es un control activo sobre el ambiente mediante el control sobre los órganos de acción. Somos quizá propicios a acentuar el control del cuerpo a expensas del control del ambiente. Pensamos en el pasear, el hablar o el tocar el piano y las habilidades características del grabador, el cirujano o el constructor de puentes, como si fueran simple destreza, facilidad o exactitud por parte del organismo. Son esto, desde luego, pero la medida del valor de estas cualidades estriba en el control económico y efectivo sobre el ambiente que proporcionan. Ser capaz de andar es tener ciertas propiedades de la naturaleza a nuestra disposición y lo mismo ocurre con los demás hábitos.

La educación se define con frecuencia como la adquisición de aquellos hábitos que efectúan un ajuste del individuo y su ambiente. La definición expresa una fase esencial del crecimiento. Pero es esencial que el ajuste se comprenda en su sentido activo de *control* de medios para la consecución de fines. Si concebimos un hábito simplemente como un cambio producido en el organismo, ignorando el hecho de que este cambio consiste en la capacidad para efectuar cambios ulteriores en el ambiente, podremos ser llevados a pensar el "ajuste" como una conformidad al ambiente, semejante a la conformación de la cera al sello que se imprime sobre ella. Se piensa también en el ambiente como algo fijo, que proporciona en su fijeza el fin y la norma de los cambios que tienen lugar en el organismo y que el ajuste consiste sencillamente en adaptarlos a esta fijeza de las condiciones[2]. El hábito como *habituación* es, en efecto, algo *relativamente* pasivo; nos acostumbramos a nuestro ambiente, a nuestros vestidos, nuestros zapatos y nuestros guantes; a la atmósfera que nos envuelve mientras mantiene cierta igualdad; a nuestros asociados diarios, etc. La conformidad al ambiente, un cambio producido en nuestro organismo sin referencia a la capacidad para modificar lo que nos

[2] Esta concepción es, por supuesto, un correlato lógico de las concepciones de la relación externa de estímulo y respuesta, considerado en el último capítulo, y de las concepciones negativas de inmadurez y plasticidad señaladas en este capítulo.

rodea, es un rasgo saliente de tales hábitos. Aparte del hecho de que no estamos autorizados a transformar los rasgos de tales ajustes (que podemos llamar bien *acomodaciones,* para distinguirlos de los ajustes activos) en hábitos de uso activo de nuestro ambiente, son dignos de notarse dos caracteres de la habituación. En primer lugar, nos acostumbramos a las cosas *primeramente* usándolas.

Consideremos el acostumbrarnos a una ciudad extraña. Al principio, hay una serie excesiva de estímulos y de respuestas mal adaptadas. Gradualmente, se seleccionan ciertos estímulos por su importancia y otros se pierden. Podemos decir que no respondemos ya a ellos o, más exactamente, que hemos respondido a ellos de un modo persistente; un equilibrio de ajuste. Esto significa, en segundo lugar, que ese ajuste duradero proporciona el fondo sobre el cual se hacen ajustes específicos cuando llega la ocasión. Nunca nos interesa cambiar *todo* el medio ambiente; hay en él una gran parte que tomamos como dada y que aceptamos justamente tal como se halla. Sobre este fondo nuestras actividades se enfocan hacia ciertos puntos con una tendencia a introducir los cambios necesarios. La habituación es así, nuestro ajuste a un ambiente que por el momento nos interesa modificar y que proporciona una palanca para nuestros hábitos activos.

La adaptación, en suma, es tanto la adaptación *del* ambiente a nuestras actividades, como de nuestras actividades *al* ambiente. Una tribu salvaje se acomoda para vivir en una llanura desierta. Se adapta a ella. Pero su adaptación envuelve un máximum de aceptar, de tolerar, de dejar las cosas como están; un máximum de aquiesciencia pasiva y un mínimum de control activo, de someterse al uso. Un pueblo civilizado entra en escena. También se adapta. Introduce un sistema de irrigación; busca el mundo de plantas y animales que se desarrollan bajo tales condiciones, y mejora las que allí se dan, mediante una cuidadosa selección. Como consecuencia, el yermo florece como una rosa. El salvaje se habitúa meramente; el hombre civilizado tiene hábitos que transforman el ambiente.

La significación del hábito no queda agotada, sin embargo, en su fase ejecutiva y motora. Significa formación de disposiciones intelectuales y emotivas así como un aumento de facilidad, economía y eficacia de la acción. Todo hábito marca una *inclinación,* una preferencia y elección activas de las condiciones comprendidas en su ejercicio. Un hábito no aguarda a que un estímulo provoque en él una reacción para estar ocupado; busca activamente ocasiones para ponerse en plena operación. Si su expresión es indebidamente bloqueada la inclinación se muestra como un anhelo inquieto e intenso. Un hábito indica también una disposición intelectual. Donde se da un hábito, se ofrece también conocimiento de los materiales a que se aplica la acción. Hay un modo definido de comprender las situaciones en que opera el hábito. Modos de pensamiento, de observación y de reflexión intervienen como formas de habilidad y deseo en los hábitos que caracterizan a un ingeniero, a un arquitecto, a un médico o a un comerciante. En las formas de trabajo que no exigen habilidad, los factores intelectuales intervienen al mínimo precisamente porque los hábitos implicados no son de un grado superior. Pero hay hábi-

tos de juzgar y razonar tan reales como los de manejar una herramienta, pintar un cuadro o realizar un experimento.

Tales afirmaciones, sin embargo, son relativas. Los hábitos mentales comprendidos en los hábitos del ojo y de la mano proporcionan a éstos su significación. Sobre todo, el elemento intelectual en un hábito fija la relación del hábito con el uso variable elástico y, por tanto, con el crecimiento continuado. Nosotros hablamos de hábitos *fijados.* Ahora bien, la frase puede significar poderes tan bien establecidos, que sus poseedores pueden recurrir a ellos siempre que lo necesiten. Pero la frase se usa también para significar carriles, caminos rutinarios, con pérdida de frescura, amplitud de espíritu y originalidad. La fijeza de hábitos puede significar que algo tiene un dominio fijo sobre nosotros, en vez de nuestro libre dominio sobre las cosas. Este hecho explica dos puntos de una noción común sobre los hábitos: su identificación con los modos mecánicos y externos de acción, con descuido de las actitudes mentales y morales, y la tendencia a darles una mala significación, a identificarlos con los "malos hábitos". Muchas personas se sorprenderían de que se llame hábito a su aptitud en la profesión escogida y considerarían, por el contrario, como hábitos típicos su uso del tabaco, de los licores o de las malas palabras. Un hábito es para ellos algo que tiene un dominio sobre ellos, algo que no se suprime fácilmente aun cuando el juicio reflexivo lo condene.

Los hábitos se reducen a modos rutinarios de acción, o degeneran en modos de acción que nos esclavizan, justamente en el grado en que la inteligencia se ha desconectado de ellos. Los hábitos rutinarios son hábitos sin pensamientos; los "malos" hábitos son hábitos tan apartados de la razón, que se oponen a las conclusiones de la deliberación y de la decisión conscientes. Como ya hemos visto, la adquisición de hábitos es debida a una plasticidad originaria de nuestras naturalezas, a nuestra capacidad para variar las respuestas hasta que encontramos un modo de actuación eficaz y apropiado. Los hábitos rutinarios y los que nos poseen a nosotros en vez de poseerlos a ellos, son hábitos que ponen un fin a la plasticidad. Ellos marcan el término de nuestro poder de variar. No puede haber duda de la tendencia de la plasticidad orgánica, de las bases fisiológicas, a disminuir con los años. Las acciones de la infancia, instintivamente móviles y ávidamente variadas, el amor por nuevos estímulos y nuevos desarrollos, pasan demasiado fácilmente a una "estabilización" que significa aversión al cambio y tendencia a descansar en los resultados adquiridos. Solamente un ambiente que asegure el pleno uso de la inteligencia en el proceso de formación de los hábitos puede contrarrestar esta tendencia. Desde luego, el mismo endurecimiento de la condición orgánica afecta a las estructuras fisiológicas que están implicadas en el pensar. Pero este hecho indica solamente la necesidad de un cuidado persistente para lograr que la función de la inteligencia sea invocada en su máxima posibilidad. El método miope que recurre a la rutina y a la repetición mecánica para asegurar la eficacia externa del hábito, de la destreza motriz sin el acompañamiento del pensamiento señala una deliberada clausura del ambiente para el crecimiento.

3. *La significación educativa de la concepción del desarrollo*

Tenemos ya poco que decir en este capítulo acerca de la educación. Nos hemos ocupado de las condiciones e implicaciones del crecimiento. Si nuestras conclusiones son justificadas, llevarán consigo consecuencias educativas definidas. Cuando se dice que la educación es desarrollo, todo depende de *cómo* se conciba éste. Nuestra conclusión precisa es que la vida es desarrollo y que el desarrollo, el crecimiento, es vida. Traducido a sus equivalentes educativos, esto significa: 1) que el proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo; él es su propio fin; 2) que el proceso educativo es un proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continuas.

1) El desarrollo, cuando se interpreta en forma *comparativa,* esto es, con respecto a los rasgos especiales de la vida del niño y del adulto, significa la dirección de energía por canales específicos: la formación de hábitos supone destreza ejecutiva, intereses definidos y objetos específicos de observación y de pensamiento. Pero el punto de vista comparativo no es final. El niño tiene poderes específicos; ignorar este hecho equivale a mutilar o alterar los órganos de los cuales depende su crecimiento. El adulto utiliza sus poderes para transformar su ambiente, ocasionando así nuevos estímulos que dan otra dirección a sus poderes y los mantienen desarrollándose. Ignorar este hecho significa un desarrollo detenido, una acomodación pasiva. En otras palabras, el niño normal y el adulto normal están consagrados por igual a crecer. La diferencia entre ellos no está en crecer o no crecer, sino en los modos de crecimiento apropiados a las diversas condiciones. Con respecto al desarrollo de las energías dedicadas a resolver problemas específicamente científicos y económicos, podemos decir que el niño debe crecer en virilidad. Con respecto a la curiosidad simpatizante, a las reacciones imparciales y a la amplitud de espíritu, podemos decir que el adulto debe crecer en infantilidad. Una afirmación es tan verdadera como la otra.

Tres ideas que hemos criticado hasta ahora, a saber, la naturaleza meramente primitiva de inmadurez, el ajuste estático a un ambiente fijo y la rigidez del hábito están todas relacionadas con una idea falsa del crecimiento o desarrollo, a saber, que éste es un movimiento hacia una meta fija. El crecimiento es considerado como *teniendo* un fin, en vez de *ser* un fin. Las consecuencias pedagógicas de estas tres ideas falaces son, primero, el no tener en cuenta los poderes instintivos, o congénitos de la juventud; segundo, el fracaso para desarrollar la iniciativa al encontrar situaciones nuevas; y tercero, una acentuación indebida del adiestramiento y otros expedientes que aseguren la habilidad automática a expensas de la percepción personal. En todos los casos, el ambiente del adulto se acepta como una norma para el niño. Éste debe ser educado *para* él.

Los instintos naturales son olvidados o tratados como perjudiciales, como rasgos peligrosos que han de ser suprimidos o por lo menos puestos de conformidad con las normas externas. Puesto que la conformidad es el objetivo, lo que sea distintamente individual en una persona joven es alejado o consi-

derado como fuente principal de perjuicio o anarquía. La conformidad se hace equivalente a la uniformidad. Consiguientemente, se produce la falta de interés por lo nuevo, la aversión al progreso y el temor a lo incierto y a lo desconocido. Puesto que el fin del crecimiento está más allá del proceso de crecer, hay que recurrir a los agentes externos para producir el movimiento hacia aquél. Siempre que se estigmatice como mecánico un método de educación, podemos estar seguros de que se apela a la presión externa para alcanzar un fin externo.

2) Puesto que en realidad no hay nada a lo cual sea relativo el crecimiento como no sea un mayor crecimiento, tampoco hay nada a que se subordine sino a más educación. Es un lugar común decir que la educación no debe cesar cuando se abandona la escuela. La esencia de este lugar común es que el propósito de la educación escolar consiste en asegurar la continuidad de la educación organizando las condiciones que aseguran el proceso de crecimiento. La inclinación a aprender de la vida misma y a hacer que las condiciones de vida sean tales que todo se aprenda en el proceso de vivir es el producto más fino de la educación escolar.

Cuando abandonamos la tentativa de definir la inmadurez mediante comparaciones fijas con las adquisiciones de los adultos, nos vemos impelidos a dejar de considerarla como denotando la falta de rasgos deseados. Abandonando esta noción, nos vemos también forzados a renunciar a nuestro hábito de pensar la instrucción como un método de salvar esta falta, introduciendo conocimientos en un hueco mental y moral que espera llenarse. Como la vida significa crecimiento, una criatura viviente vive tan verdadera y positivamente en una etapa como en otra, con la misma plenitud intrínseca y las mismas exigencias absolutas. De aquí que la educación signifique la empresa de proporcionar las condiciones que aseguran el crecimiento, o la educación de la vida, independientemente de la primera edad. Miramos con impaciencia la inmadurez, considerándola como algo que debe pasar tan rápidamente como sea posible. Después, el adulto formado por tales métodos educativos mira hacia atrás y lamenta impacientemente la infancia y la juventud como una escena de oportunidades perdidas y energías disipadas. Esta situación irónica persiste hasta que se reconoce que el vivir tiene su propia cualidad intrínseca y que el tema de la educación se refiere a esta cualidad.

El reconocimiento de que la vida es crecimiento nos protege de esa llamada idealización de la infancia, que no es, en realidad, sino una indulgencia perezosa. La vida no debe identificarse con ningún acto ni interés superficiales. Aunque no siempre es fácil decir si lo que parece ser mero jugueteo superficial es en realidad signo de algún poder naciente, aunque no adiestrado, debemos recordar que las manifestaciones no deben aceptarse como fines en sí mismas. Son signos de posible crecimiento. Tienen que convertirse en medios de desarrollo, de avance de energías y no tolerarlas o cultivarlas por su propia cuenta. La atención excesiva a los fenómenos superficiales (lo mismo para rechazarlos que para estimularlos) puede llevar a su fijación y así a la determinación de su desarrollo. Para un padre o un maestro lo impor-

tante son los impulsos que le mueven hacia adelante, no lo que hayan sido. El verdadero principio del respeto a la inmadurez no puede expresarse mejor que con las palabras de Emerson: "Respeta al niño. Pero no seas demasiado padre. No violes su soledad. Pero ya oigo el clamor de protesta a esta sugestión: ¿Arrojarías tú verdaderamente las riendas a la carrera desenfrenada de sus propias pasiones y caprichos y llamarías a esta anarquía respeto a la naturaleza del niño? Yo respondo: Respeta al niño, respétale hasta el fin, pero respétate también a ti mismo... Los dos puntos en la educación del niño son conservar su *natural,* y adiestrar todo lo demás; conservar su *natural,* pero desterrar su alboroto, su malignidad y su grosería; mantener su naturaleza y *armarle* de *conocimiento en la misma dirección que ella señale*". Y cuando Emerson muestra esta reverencia por la infancia y la juventud, en vez de abrir una vía fácil a los instructores, "supone a la vez inmensas reclamaciones respecto al tiempo, el pensamiento y la vida del maestro. Requiere tiempo, usos, penetración y todas las grandes lecciones y asistencias de Dios; y sólo pensar esta vía implica carácter y profundidad".

Sumario

El poder crecer depende de la necesidad de los demás y de la plasticidad. Ambas condiciones se dan plenamente en la infancia y en la juventud. La plasticidad o poder de aprender de la experiencia significa la formación de hábitos. El hábito significa el control sobre el ambiente, el poder para utilizarlo para los propósitos humanos. Los hábitos adoptan la forma de la habituación o de un equilibrio general y persistente de las actividades orgánicas con un ambiente, y de las capacidades activas para reajustar la actividad a las nuevas condiciones. La primera proporciona el fondo del crecimiento: la última constituye el crecimiento. Los hábitos activos suponen pensamiento, invención e iniciativa para aplicar las capacidades a las nuevas aspiraciones. Se oponen a la rutina, que marca una detención del crecimiento. Ya que el crecimiento es la característica de la vida, la educación constituye una misma cosa con el crecimiento; no tiene un fin más allá de ella misma. El criterio del valor de la educación escolar es la medida en que crea un deseo de crecimiento continuado y proporciona los medios para hacer efectivo, de hecho, el deseo.

CAPÍTULO V

Preparación, desenvolvimiento y disciplina formal

1. *La educación como preparación*

Hemos afirmado que el proceso educativo es un proceso continuo de crecimiento, que tiene como su objetivo en cada etapa una capacidad adicional de crecimiento. Esta concepción está en oposición radical con otras ideas que han influido en la práctica. Haciendo explícita la oposición, se pondrá más claramente a la luz el sentido de la concepción. La primera oposición está en relación con la idea de que la educación constituye un proceso de preparación o de llegar a estar dispuesto. Para lo que ha de prepararse es, desde luego, para las responsabilidades y privilegios de la vida adulta. Los niños no son considerados como miembros sociales en una situación plena y regular. Son mirados como candidatos; son colocados en la lista de los que esperan. Esta concepción se lleva sólo un poco más allá cuando se considera a la vida de los adultos como si no tuviera sentido por sí misma, sino como una prueba preparatoria para "otra vida". Esta idea no es más que otra forma de la noción del carácter negativo y privativo del crecimiento, ya criticada; por ello no repetiremos la crítica, sino que pasamos a exponer las malas consecuencias que fluyen de colocar la educación sobre esa base.

En primer lugar, supone una pérdida de ímpetu. No se utiliza el poder del motivo. Los niños proverbialmente viven el presente; esto no es sólo un hecho que no ha de evitarse, sino que es una cosa excelente. El futuro precisamente como futuro carece de urgencia y corporeidad. Estar dispuesto para algo no se sabe para qué ni por qué, es arrojar la palanca de que se dispone, y buscar el motivo del poder en un vago azar. En tales circunstancias, se asigna, en segundo lugar, un premio a la vacilación y a la demora. El futuro para el que se prepara se halla muy lejos; transcurrirá mucho tiempo antes de llegar a ser presente. ¿Por qué tener prisa para estar dispuesto para él? La tentación a posponerlo aumenta grandemente porque el presente ofrece tantas

oportunidades maravillosas y tantas invitaciones a la aventura. Naturalmente, la atención y la energía se dirigen a ellas; la educación se enriquece también, como resultado; pero será una educación menor que si toda la intensidad del esfuerzo se hubiera dirigido a hacer las condiciones todo lo educativas que fuera posible. Un tercer resultado indeseable es la sustitución por una norma media convencional de expectación y exigencias de aquella otra norma que conviene a los poderes específicos del individuo a quien se instruye. Pues se sustituye un juicio severo y definido, basado en los puntos fuertes y débiles del individuo, por una opinión vaga y fluctuante respecto a lo que pueda esperarse, como promedio, que llegue a ser el joven en un futuro más o menos remoto; por ejemplo, al final del año, cuando han de realizarse las promociones, o en el tiempo en que están dispuestos para ir a la universidad o para ingresar en lo que, en contraste con el período de prueba, se considera como los negocios serios de la vida. Es imposible exagerar la pérdida que produce la desviación de la atención desde un punto estratégico a otro relativamente improductivo. Fracasa precisamente donde cree que está teniendo éxito: en lograr una preparación para el futuro.

Finalmente, el principio de la preparación hace necesario recurrir en gran escala al empleo de motivos adventicios de placer y de dolor. No teniendo el futuro un poder estimulante y directivo cuando se le ha separado de las posibilidades del presente, tiene que aplicarse algo para hacerle actuar. Se emplean promesas de recompensas y amenazas de castigo. El trabajo saludable, realizado por razones presentes como un factor de la vida, es en gran parte inconsciente. El estímulo reside en la situación que se confronta realmente. Pero cuando se ignora esta situación hay que decir a los alumnos que si no siguen el plan prescripto, aumentarán las penalidades; en tanto que si lo siguen, pueden esperar alguna vez, en el futuro, recompensa por sus sacrificios presentes. Todo el mundo conoce cuán ampliamente han de acudir a series de castigos los sistemas educativos que olvidan las posibilidades presentes a cuenta de la preparación para el futuro. Después, por disgusto respecto a la dureza e impotencia de este método, el péndulo oscila hacia el extremo opuesto y la dosis de información requerida para días posteriores se dulcifica de modo que los alumnos pueden ser embaucados haciendo algo por lo cual no se interesan.

No constituye, naturalmente, una cuestión el que la educación deba preparar para el futuro. Si la educación es crecimiento, tiene que comprender progresivamente las posibilidades presentes, y hacer así a los individuos más aptos para satisfacer los requerimientos ulteriores. El crecer no es algo que se completa en momentos aislados; es una dirección continua hacia el futuro. Si el ambiente, en la escuela o fuera de ella, proporciona condiciones que utilicen adecuadamente las capacidades presentes del inmaduro, se atenderá seguramente al futuro que se desarrolla del presente. El error no consiste en asignar importancia a la preparación para las necesidades futuras, sino en hacer de ella la fuente principal del esfuerzo presente. Por ser grande la necesidad de preparar para una vida en continuo desarrollo, es imperativo que toda la energía se dirija a hacer la experiencia presente tan rica y significativa

como sea posible. Pues como el presente se funde insensiblemente con el futuro, se atiende también a éste.

2. La educación como desenvolvimiento

Hay una concepción de la educación que afirma basarse en la idea del desenvolvimiento. Pero recoge con una mano lo que ofrece con la otra. El desenvolvimiento no se concibe como un crecimiento continuo, sino como el desdoblamiento de poderes latentes hacia un objetivo definido. El objetivo se concibe como complementación, como perfección. La vida en cualquier etapa alejada de la consecución de esta finalidad es meramente un desenvolvimiento hacia ella. Lógicamente, esta doctrina es sólo una variante de la teoría de la preparación. Prácticamente, difieren una de otra en que los partidarios de la última insisten en los deberes prácticos y profesionales para los que hay que esperar, mientras que la doctrina del desenvolvimiento habla de las cualidades ideales y espirituales del principio que constituye el desarrollo.

La concepción de que el crecimiento y el progreso son precisamente aproximaciones a un objetivo invariable es la última crisis del espíritu en su transición desde una interpretación estática de la vida a otra dinámica. Ella simula el estilo de la última. Paga el tributo de hablar mucho de desarrollo, proceso, progreso. Pero todas estas operaciones son concebidas como meramente transitorias; carecen de sentido por sí mismas. Sólo poseen significación como movimientos *hacia* algo fuera de lo que ahora está ocurriendo. Puesto que el crecimiento es precisamente un movimiento hacia un ser completo, el ideal final es inmóvil. Domina un futuro abstracto y definido, con todo lo que significa como depreciación de los poderes y oportunidades presentes.

Puesto que el objeto de perfección, la norma de desarrollo, está muy lejos, se encuentra tan allá de nosotros que, con el fin de disponer de él para la orientación actual, tiene que traducirse en algo que lo represente. De otro modo, nos veríamos compelidos a considerar toda manifestación del niño como un desenvolvimiento desde adentro, y por tanto sagrado. A menos que establezcamos algún criterio definido que represente el fin ideal por el cual juzguemos si una actitud o actos dados se aproximan o alejan de él, nuestra inicial alternativa es rechazar todas las influencias del ambiente para que no interfieran con el desarrollo adecuado. Ordinariamente, desde luego, se trata de alguna idea que el adulto desearía que adquiriese el niño. Consiguientemente, el maestro procede a "extraer" del alumno lo que desea, por medio de "interrogaciones sugestivas" o por algún otro expediente pedagógico. Si se obtiene lo que se desea, es evidente que el niño se desarrolló adecuadamente. Pero como el alumno no tiene generalmente iniciativa propia en esta dirección, el resultado es un andar a ciegas tras lo que se busca y la formación de hábitos de dependencia respecto a las sugestiones de los demás. Justamente porque tales métodos simulan un verdadero principio y aspiran a tener su sanción, pueden hacer más daño que haría el "hablar" francamente, en lo que, al menos, queda al niño mucho por hacer.

En la esfera del pensamiento pedagógico ha habido dos tentativas típicas para proporcionar una representación operante del objetivo absoluto. Ambas parten de la concepción de un todo —un absoluto— que es "inmanente" a la vida humana. El ideal perfecto o completo no es un mero ideal; opera aquí y ahora. Pero está presente sólo implícitamente, "potencialmente" o en una condición no desarrollada. Lo que se llama desarrollo es el hacer gradualmente explícito y externo lo que está así implícito y arrollado. Froebel y Hegel, los creadores de los dos esquemas filosóficos a que nos referimos, tienen ideas diferentes del camino por el cual se efectúa la realización o manifestación progresiva del principio completo. Según Hegel, éste se elabora mediante una serie de instituciones históricas que encarnan los diferentes factores de lo absoluto. Según Froebel, la fuerza actuante es la presentación de símbolos, en gran parte matemáticos, correspondientes a los rasgos esenciales de lo Absoluto. Cuando éstos se presentan al niño se despierta el Todo, o perfección, que duerme en él. Un solo ejemplo puede indicar el método. Todo el que conozca el *kindergarten* está familiarizado con el círculo en que los niños se reúnen. No es bastante que el círculo sea un modo convencional de agrupar a los niños. Tiene que emplearse "porque es un símbolo de la vida colectiva de la humanidad en general."

El reconocimiento por parte de Froebel de la significación de las capacidades innatas de los niños, su atención amorosa hacia ellos, y su influencia para inducir a los demás a estudiarlos representan quizá la fuerza particular más eficaz en la teoría pedagógica moderna para efectuar la difusión del reconocimiento de la idea del crecimiento. Pero su formulación de la idea del desarrollo y su organización de procedimientos para promoverlo fueron dificultadas mucho por el hecho de que concebía el desarrollo como el desenvolvimiento de un principio latente ya dispuesto. Dejó de ver que el crecimiento es crecer y el desarrollo desarrollarse, y consiguientemente dio mayor importancia al producto completo. Así estableció un objetivo que significa la detención del crecimiento, y un criterio que no es aplicable a la orientación inmediata de las capacidades, si no es por su traducción a fórmulas abstractas y simbólicas.

Un objetivo remoto de desenvolvimiento completo es, en lenguaje filosófico técnico, trascendental. Esto es algo aparte de la experiencia y percepción directas. En lo que concierne a la experiencia, ese vacío representa una vaga aspiración sentimental más que algo que pueda captarse y expresarse inteligentemente. Esta vaguedad tiene que compensarse con alguna fórmula *a priori*. Froebel realizó la conexión entre los hechos concretos de la experiencia y el ideal trascendental del desarrollo considerando a los primeros como símbolos del último. Considerar las cosas conocidas como símbolos conforme a alguna fórmula arbitraria *a priori* —y toda concepción *a priori* tiene que ser arbitraria— es una invitación a la fantasía romántica para introducir toda clase de analogías que la atraigan y tratarlas como leyes. Una vez que se ha establecido el esquema del simbolismo, tiene que inventarse alguna técnica determinada por la cual pueda ser asequible a los niños el sentido interno de los símbolos sensibles. Siendo los adultos los formuladores de los

símbolos, deben ser también, naturalmente, los autores y controladores de la técnica. El resultado fue que el amor de Froebel por el simbolismo abstracto le privó de lo mejor de su simpática concepción, y el desarrollo como algo arbitrario y externamente impuesto fue sustituido por un esquema de dictado como no lo había visto nunca la historia de la educación.

Con Hegel, la necesidad de encontrar alguna representación operante concreta de lo Absoluto inasequible adoptó una forma institucional más que simbólica. Su filosofía, como la de Froebel, señala en un sentido una contribución indispensable a una concepción válida del proceso de la vida. La debilidad de una filosofía individualista abstracta era evidente para él; vio la imposibilidad de suprimir las instituciones históricas, de tratarlas como un despotismo engendrado por el artificio y nutrido por el fraude. En su filosofía de la historia y la sociedad culminaron los esfuerzos de los escritores alemanes —Lessing, Herder, Kant, Schiller, Goethe— para apreciar la influencia cultural de los grandes productos institucionales colectivos de la humanidad. Para aquellos que aprendieron la lección de este movimiento fue en lo sucesivo imposible concebir como artificiales las instituciones o la cultura. Destruyó completamente —en teoría, no en la realidad— la psicología que consideraba al espíritu como una disposición ya formada de una pura individualidad, mostrando la significación del "espíritu objetivo" —lenguaje, gobierno, arte, religión, etc.— en la formación de los espíritus individuales. Pero como Hegel estaba obsesionado por la concepción de un objetivo absoluto, se vio obligado a colocar las instituciones tal como existen concretamente en una escala de aproximaciones ascendentes. Cada una en su tiempo y lugar es absolutamente necesaria, porque constituye un estadio en el proceso de autorrealización del espíritu absoluto. Tomado como tal paso o estadio, su existencia es prueba de su completa racionalidad, pues es un elemento integrante de la totalidad, que es la Razón. Contra las instituciones tal como son, los individuos no tienen derechos espirituales; el desarrollo espiritual y la educación consisten en la obediente asimilación del espíritu de las instituciones existentes. La conformidad, no la transformación, es la esencia de la educación. Las instituciones cambian, como lo demuestra la historia; pero su cambio, el nacimiento y decadencia de los Estados, es obra del "espíritu universal". Los individuos, exceptuando los grandes "héroes", que son los órganos escogidos del espíritu universal, no tienen parte o cuenta en ello. A fines del siglo XIX este tipo de idealismo se amalgamó con la doctrina de la evolución biológica. La "evolución" fue una fuerza que actuó por sí misma para sus propios fines. Frente a ella o comparada con ella son impotentes las ideas y preferencias conscientes de los individuos. O, mejor dicho, no son sino los medios por los que actúa. El progreso social es un "crecimiento orgánico", no una selección experimental. La razón es todopoderosa, pero sólo la Razón Absoluta tiene poder.

El descubrimiento (o redescubrimiento, pues la idea fue conocida por los griegos) de que las grandes instituciones históricas son factores activos en el cultivo intelectual del espíritu fue una gran contribución a la filosofía pedagógica. Señaló un avance auténtico más allá de Rousseau, quien había echado

a perder su afirmación de que la educación debe ser un desarrollo natural y no algo forzado o injertado en los individuos desde fuera, por la idea de que las condiciones sociales no son naturales. Pero en su idea de un desarrollo completo y todo-comprensivo del desarrollo, la teoría hegeliana absorbió a las individualidades concretas, aunque magnificando al individuo en abstracto. Algunos de los partidarios de Hegel trataron de reconciliar las exigencias del Todo y de la individualidad mediante la concepción de la sociedad como una totalidad orgánica u organismo. Es indudable que la organización social está presupuesta en el ejercicio adecuado de la capacidad individual. Pero el organismo social, interpretado según la relación de los órganos del cuerpo entre sí y con el cuerpo entero, significa que cada individuo tiene un lugar y función limitados, que requieren ser completados por el lugar y las funciones de los demás órganos. Así como una parte del tejido corporal se diferencia de modo que pueda ser la mano y la mano solamente, otra el ojo y así sucesivamente y todas juntas constituyen el organismo, así se supone que un individuo se diferencia para el ejercicio de las operaciones mecánicas de la sociedad, otro para las de un estadista, otros para las de un erudito, etc. La idea de "organismo" se emplea así para dar una sanción filosófica a las distinciones de clase en una organización social, idea que en su aplicación pedagógica significa a su vez una imposición externa en vez de un crecimiento.

3. La educación como adiestramiento de facultades

Se conoce como teoría de la "disciplina formal" una teoría que ha gozado de gran boga y que surgió antes de que tuviera mucha influencia la idea del crecimiento. Aquélla tenía a la vista un ideal correcto; uno de los resultados de la educación debería ser la creación de poderes o facultades específicos de realización. Una persona adiestrada es la que puede hacer las cosas principales que son importantes para ella mejor que podría hacerlas sin un adiestramiento: significando "mejor" mayor facilidad, eficacia, economía, prontitud, etc. Que esto sea un *resultado* de la educación se indicó en lo que se dijo sobre los hábitos como producto del desarrollo educativo. Pero la teoría en cuestión toma, como si dijéramos, un atajo; considera algunos poderes (que designaremos después) como los *objetivos* conscientes de la instrucción, y no simplemente como los *resultados* del crecimiento. Hay un número determinado de poderes que han de ser cultivados, como pueden enumerarse las series de golpes que ha de dominar un jugador de golf. Consiguientemente, la educación debería ir directamente a adiestrarlos. Pero esto implica que se hallan ya allí en alguna forma no cultivada; de otro modo, su creación habría de ser un producto indirecto de otras actividades y procedimientos. Existiendo ya en alguna forma bruta, todo lo que hay que hacer es ejercitarlos en repeticiones constantes y graduadas, y así serán inevitablemente refinados y perfeccionados. En la frase "disciplina formal" aplicada a esta concepción, la disciplina se refiere tanto al resultado del poder cultivado como al método de adiestramiento mediante el ejercicio reiterado.

Las formas de los poderes en cuestión son cosas como las facultades de percibir, retener, recordar, asociar, atender, querer, sentir, imaginar, pensar, etc., que se forman por el ejercicio sobre el material presentado. En su forma clásica, esta teoría fue expresada por Locke. De un lado, el mundo exterior presenta los materiales o contenido del conocimiento mediante las sensaciones pasivamente recibidas. De otro lado, el espíritu tiene ciertos poderes ya dispuestos, como la atención, la observación, la retención, la comparación, la abstracción, la composición, etc. El conocimiento se produce si el espíritu separa y combina las cosas tal como se hallan unidas y divididas en la naturaleza misma. Pero lo importante para la educación es el ejercicio o práctica de las facultades del espíritu hasta que hayan llegado a convertirse en hábitos perfectamente establecidos. La analogía constantemente empleada es la de un jugador de billar o un gimnasta que por el uso repetido de un modo uniforme de ciertos músculos logra adquirir al fin una destreza automática. Aun la facultad de pensar había de formarse en un hábito adiestrado por ejercicios repetidos, realizando y combinando simples distinciones, para las cuales pensó Locke que las matemáticas ofrecen oportunidades sin rival.

Las afirmaciones de Locke se acomodaron muy bien al dualismo de su tiempo. Parecían hacer justicia tanto al espíritu como a la materia, al individuo y al mundo. Uno de los dos proporcionaba la materia del conocimiento y el objeto sobre el cual trabajaría el espíritu. El otro ofrecía determinados poderes mentales, que eran pocos en número y que podían adiestrarse por ejercicios determinados. El esquema parecía dar el relieve debido a las materias del conocimiento, y sin embargo insistía en que el fin de la educación no es la mera recepción y almacenamiento de informaciones, sino la formación de poderes personales de atención, memoria, observación, abstracción y generalización. Era realista en su enfática afirmación de que todo el material se recibe desde afuera; era idealista en cuanto que la acentuación final recae en la formación de poderes intelectuales. Era objetivo e impersonal en su afirmación de que el individuo no puede poseer o engendrar ideas verdaderas por su propia cuenta; era individualista al colocar el fin de la educación en el perfeccionamiento de ciertas facultades poseídas desde el principio por el individuo. Este género de distribución de valores expresó con precisión el estado de opinión en las generaciones siguientes a Locke. Llegó a ser un lugar común, sin referencia explícita a Locke, de la teoría pedagógica y de la psicología. Prácticamente, pareció proporcionar al educador tareas definidas y no vagas. Hizo relativamente fácil la elaboración de una técnica de la instrucción. Todo lo que se necesitaba era proporcionar una práctica suficiente a cada uno de los poderes o facultades. Esta práctica consiste en *actos repetidos* de atención, observación, memorización, etc. Graduando la dificultad de los actos, haciendo cada serie de repeticiones algo más difícil que la serie que la precedía, se desarrollaba un esquema completo de instrucción.

Existen varios modos, igualmente concluyentes, de criticar esta concepción, tanto respecto a sus fundamentos alegados como a su aplicación pedagógica.

1) Quizá el modo más directo de abordarlos consista en indicar que las supuestas facultades originales de observación, recuerdo, volición, pensamiento, etc., son puramente mitológicas. No existen tales poderes ya dispuestos en espera de ser ejercitados y por tanto adiestrados. Hay, en efecto, un gran número de tendencias innatas originales, de modos instintivos de acción, basados en las conexiones originales de las neuronas en el sistema nervioso central. Hay tendencias impulsivas de los ojos a seguir y fijar una luz determinada; de los músculos del cuello a volverse hacia la luz y el sonido; de las manos para asir y alcanzar, y retorcer y afinar; del aparato vocal para proferir sonidos; de la boca para expeler las sustancias desagradables, para abrir y cerrar los labios y así, sucesivamente, en número casi infinito. Pero estas tendencias, a) en vez de ser un pequeño número radicalmente separadas unas de otras, son de una variedad infinita, entrelazadas en toda clase de modos sutiles: b) en vez de ser poderes intelectuales latentes, que requieren solamente el ejercicio para su perfeccionamiento, son tendencias a responder en ciertos modos a los cambios en el ambiente para producir otros cambios. Algo en la garganta nos hace toser; la tendencia es expulsar la partícula perjudicial y así modificar el estímulo subsiguiente. La mano toca una cosa ardiente; la retiramos de un modo impulsivo casi inintelectualmente. Pero el retraimiento altera el estímulo operante y tiende a ponerlo más en consonancia con las necesidades del organismo. Mediante tales cambios específicos de las actividades orgánicas en respuesta a cambios específicos en el medio, se efectúa el control del ambiente de que ya hemos hablado (véase página 32). Ahora bien, todos nuestros primeros actos de ver y oír y tocar y oler y gustar y palpar son de este género. En todo sentido legítimo de las palabras mental o intelectual o cognoscitivo faltan estas cualidades y ninguna cantidad de ejercicios de repetición pueden conferirles ninguna propiedad intelectual de observación, juicio o acción intencionada (volición).

2) Consiguientemente, el *adiestramiento* de nuestras actividades impulsivas originarias no es un refinamiento y perfeccionamiento alcanzado por el "ejercicio", como se pudiera fortalecer un músculo por la práctica. Consiste más bien: a) *en seleccionar* de las respuestas difusas que son provocadas en un momento dado aquéllas que se adaptan especialmente a la *utilización* de los estímulos. Es decir, entre las relaciones del cuerpo en general [1] y la mano en particular, que se realizan instintivamente por la estimulación del ojo por la luz, se eliminan gradualmente todas, excepto aquellas que se adaptan específicamente para alcanzar, asir y manipular eficientemente el objeto o de otro modo no se realiza el adiestramiento. Como ya hemos observado, las acciones primarias, con muy pocas excepciones, son demasiado difusas y generales para ser prácticamente de mucho uso en el caso del niño pequeño. De

[1] En realidad, la interconexión es tan grande, hay tantas vías de construcción, que cada estímulo produce algún cambio en todos los órganos de respuesta. Estamos, sin embargo, acostumbrados a ignorar la mayor parte de estas modificaciones de la actividad total orgánica, concentrándonos en aquellas que se adaptan más especialmente al estímulo más urgente del momento.

aquí la identidad del adiestrador con la respuesta *selectiva* (compárese página 33). b) Igualmente importante es la coordinación *específica* de los diferentes factores de respuesta que tienen lugar. No hay meramente una selección de las reacciones de la mano que efectúa el acto de asir, sino también de los estímulos visuales particulares que provocan precisamente esas reacciones características de temperatura cuando se agarra el objeto. Éstas se percibirán también; después, la reacción de temperatura puede conexionarse *directamente* con el estímulo óptico, suprimiéndose la reacción de la mano, como puede alejarnos una llama brillante sin necesidad de un contacto directo. O bien, el niño, al manejar el objeto, golpea con él o lo destroza y brota un sonido. La respuesta auditiva se introduce entonces en el sistema de respuesta. Si cierto sonido (el nombre convencional) es producido por otras personas y acompaña a la actividad, las respuestas del oído y del aparato vocal, conexionadas con el estímulo auditivo, llegarán a ser también un actor asociado en la respuesta compleja[2].

3) Cuanto más especializado sea el ajuste recíproco de la respuesta y el estímulo (porque, teniendo en cuenta la sucesión de las actividades, los estímulos se adaptan a las reacciones tanto como las reacciones a los estímulos), más rígido y menos utilizable es el adiestramiento alcanzado. Dicho en palabras equivalentes, menos cualidad intelectual o educativa posee el adiestramiento. El modo ordinario de formular este hecho es que cuanto más especializada sea la reacción, menos transferible es a otros modos de conducta la destreza adquirida practicándola y perfeccionándola. Conforme a la teoría ortodoxa de la disciplina formal, el alumno que estudia su lección de ortografía adquiere, además de su destreza para escribir y pronunciar bien esas palabras particulares, un aumento de la capacidad de observación, atención y recuerdo, que puede emplear siempre que se necesiten esas capacidades. En realidad, cuanto más se limite a observar y fijar las formas de las palabras, independientemente de su conexión con otras cosas (tal como el sentido de las palabras, el contexto en que se emplean ordinariamente, la derivación y clasificación de las formas verbales, etc.), menos probable es que adquiera una capacidad que pueda utilizarse para todo, *excepto* para la mera observación de las formas visuales verbales. Puede ser que ni aun aumente su capacidad para realizar distinciones exactas entre las formas geométricas, para no hablar de la capacidad de observar en general. Está meramente seleccionando los estímulos ofrecidos por las formas de las letras y las reacciones motrices de la reproducción oral o escrita. La esfera de coordinación (para emplear la terminología anterior) es extremadamente limitada. Las conexiones que se emplean en otras observaciones y recuerdos (o reproducciones) se eliminan deliberadamente cuando se ejercita al alumno meramente en las formas de las letras y palabras. Habiendo sido excluidas, no pueden restau-

---

[2] Esta afirmación debe compararse con lo que se ha dicho antes sobre la ordenación en serie de las respuestas (pág. 33). Es meramente una exposición más explícita del modo en que ocurre esa organización sucesiva.

rarse cuando se necesitan. No se puede disponer de la habilidad obtenida en observar y recordar las formas verbales para percibir y recordar otras cosas. Dicho en la fraseología ordinaria, aquélla no es transferible. Pero cuanto más amplia sea la estructura —es decir, cuanto más diversamente se coordinen los estímulos y las respuestas— más se puede disponer de la habilidad adquirida para la realización efectiva de otros actos; no porque, hablando estrictamente, tenga lugar una "transferencia", sino porque la amplia serie de factores empleados en el acto específico es equivalente a un amplio campo de actividad, a una coordinación flexible, en vez de a una estrecha y rígida.

4) Yendo a la raíz de las cosas, la falacia fundamental de esta teoría es su dualismo; es decir, la separación entre las actividades y capacidades y las materias de estudio. No hay nada semejante a una capacidad para ver u oír o recordar en general; sólo hay la capacidad para ver u oír o recordar *algo*. Es absurdo hablar de adiestrar y cultivar un poder o capacidad, mental o física, en general, independientemente de la materia implicada en su ejercicio. El ejercicio puede reaccionar sobre la circulación, la respiración y nutrición para desarrollar el vigor o la fuerza, pero de esta reserva sólo se pueda disponer para fines determinados por su uso en conexión con los medios materiales que la realizan. El vigor capacitará a un hombre que juegue al tenis o al golf o para manejar un balandro mejor que si estuviera débil. Pero sólo empleando la paleta y la raqueta, la pelota y los palos y la vela y el timón de un modo determinado llegará a ser experto en una de esas actividades; y el ser experto en una de ellas sólo asegura serlo en otra cuando sea un signo de aptitud para coordinaciones musculares finas o en cuanto se implique en todas ellas el mismo género de coordinación. Además, la diferencia entre el adiestramiento de la destreza ortográfica que procede de percibir las formas visuales en una estructura limitada y a la que las percibe en conexión con las actividades requeridas para captar el sentido, tal como el contexto, las etimologías, etc., puede compararse con la diferencia existente entre los ejercicios realizados en el gimnasio levantando pesas para "desarrollar" ciertos músculos y los juegos y deportes. Los primeros son uniformes y mecánicos; están rígidamente especializados. Los últimos varían constantemente; no hay dos actos enteramente iguales; han de afrontarse siempre nuevas emergencias; la formación de coordinaciones ha de mantenerse flexible y elástica. Consiguientemente, el adiestramiento es mucho más "general"; es decir, abarca un territorio más amplio e incluye más factores. Exactamente lo mismo puede decirse de la educación especial y general del espíritu.

Un ejercicio monótonamente uniforme puede, con la práctica, dar gran habilidad en un acto especial; pero la habilidad está limitada a ese acto, sea la teneduría de libros o el cálculo de logaritmos o experimentos con hidrocarburos. Se puede ser una autoridad en un campo particular y sin embargo poseer un juicio más que ordinariamente pobre en materias que no sean íntimamente afines, *a menos* que el adiestramiento especial haya sido de un género adecuado para ramificarse en la materia de otros campos.

5) Consiguientemente, poderes tales como la observación, el recuerdo, el juicio, el gusto estético, representan *resultados organizados* de la ocupa-

ción de las tendencias activas innatas con ciertas materias. Un hombre no observa íntima y plenamente apretando un botón para que empiece a funcionar la facultad de observación (en otras palabras, "queriendo" observar); pero sí tiene algo que hacer que sólo pueda realizarlo con éxito mediante el empleo intensivo y extensivo del ojo y de la mano, observará naturalmente. La observación es un resultado, una consecuencia de la interacción del órgano sensorial y de la materia. Variará, pues, con la materia empleada.

Es por consiguiente fútil fijar el desarrollo ulterior de las facultades de observación, memoria, etc., a menos que hayamos determinado en qué genero de materia deseamos que el alumno se haga experto para la observación y el recuerdo y con qué propósito. Y repitiendo en otra forma lo que ya se ha dicho, declaramos que el criterio aquí tiene que ser social. Necesitamos que la persona observe, recuerde y juzgue aquellas cosas que hacen de ella un miembro competente, efectivo, del grupo en que está asociada con otros. De otro modo, podríamos poner también al alumno a observar cuidadosamente las grietas de la pared o memorizar listas sin sentido de palabras en una lengua extranjera, que es lo que venimos a hacer en realidad cuando cedemos ante la doctrina de la disciplina formal. Si los hábitos de observación de un botánico, un químico o un ingeniero son mejores que los que se han formado así, es porque tratan con materias que son más significativas para la vida.

Para concluir esta parte de la discusión, observaremos que la distinción entre la educación especial y la general no tiene nada que ver con la posibilidad de transferencia de la función o poder. En su sentido literal, ninguna transferencia es milagrosa o imposible. Pero algunas actividades son amplias; comprenden una coordinación de muchos factores. Su desarrollo exige alteraciones y reajustes continuos. A medida que cambian las condiciones, se subordinan ciertos factores y se destacan otros que han sido de importancia menor. Hay una constante redistribución del foco de la acción, como se ve en el ejemplo de un juego organizado frente al levantamiento de un peso fijo por una serie de movimientos uniformes. Así hay una práctica de realizar rápidamente nuevas combinaciones cambiando el foco de actividad para atender al cambio en la materia de estudio. La educación general tiene éxito siempre que una actividad es de amplio alcance (es decir, supone la coordinación de una gran variedad de subactividades) y se halla constante e inesperadamente obligada a cambiar de dirección en su desarrollo progresivo. Pues esto es lo que significa "general"; ser amplia y flexible. En la práctica, la educación satisface estas condiciones, y por ello es general, en la medida en que tiene en cuenta las relaciones sociales. Una persona puede llegar a ser experta en filosofía técnica o filología o matemáticas o ingeniería o finanzas, y ser inepta y mal orientada en su acción y su juicio fuera de su especialidad. Si no obstante su relación con esas materias técnicas ha tenido conexión con actividades humanas que poseen un aliento social, será mucho más amplia la serie de respuestas activas puesta en juego. El aislamiento de la materia respecto a la estructura social es el principal obstáculo en la práctica corriente para lograr una educación general del espíritu. La literatura, el arte, la religión,

cuando se las disocia así, son justamente tan limitadoras como las cosas técnicas a las que tan enérgicamente se oponen los defensores profesionales de la educación general.

Sumario

La concepción de que el resultado del proceso educativo es la capacidad para una educación ulterior se halla en oposición con otras ideas que han influido profundamente en la práctica. La primera concepción que se considera en oposición con ella es la de preparar o disponer para algún deber o privilegios futuros. Ya indicamos algunos malos efectos específicos que resultan del hecho de que esta aspiración desvía por igual la atención del maestro y el alumno del único punto a que puede dirigirse fructuosamente, a saber, de obtener ventajas de las necesidades y posibilidades del presente inmediato. Consiguientemente, destruye su propio propósito. La idea de que la educación es un desenvolvimiento desde dentro parece tener más semejanza con la concepción del crecimiento que hemos expresado. Pero tal como ha sido elaborada en las teorías de Froebel y de Hegel, supone ignorar la interacción de las tendencias orgánicas presentes con el ambiente presente justamente lo mismo que la idea de la preparación. Se considera como ya dispuesto algún todo implícito, y la significación del crecimiento es meramente transitoria; no constituye un fin en sí, sino simplemente un medio de hacer explícito lo que ya está implícito. Puesto que no puede hacerse un uso definido de lo que no está explícito, tiene que encontrarse algo para representarlo. Según Froebel, el valor simbólico místico de ciertos actos y objetos (principalmente matemáticos) representa el Todo Absoluto que se halla en el proceso de desenvolvimiento. Según Hegel, las instituciones existentes son sus representantes efectivos actuales. La acentuación de los símbolos e instituciones tiende a desviar la percepción del crecimiento directo de la experiencia en riqueza de sentido. Otra teoría influyente, pero defectuosa, es la que concibe que el espíritu posee, al nacer, ciertas facultades o poderes mentales, tales como el percibir, el recordar, el querer, el juzgar, el generalizar, el atender, etcétera, y que la educación consiste en el adiestramiento de estas facultades mediante ejercicios repetidos. Esta teoría trata la materia de estudio como relativamente externa e indiferente, residiendo su valor simplemente en el hecho de que puede dar ocasión para el ejercicio de los poderes o facultades generales. Se realizó la crítica de esta separación de los supuestos poderes entre sí y del material sobre el que actúan. Se demostró que el resultado de la teoría en la práctica era una indebida acentuación del adiestramiento de modos de destreza restringidamente especializados a expensas de la iniciativa, del espíritu de invención y de la readaptabilidad, cualidades que dependen de la amplia y consecutiva interacción de unas actividades específicas con otras.

CAPÍTULO VI

La educación conservadora y la progresiva

1. La educación como formación

Llegamos ahora a un tipo de teoría que niega la existencia de facultades y realza el exclusivo papel de la materia en el desarrollo de las disposiciones mentales y morales. Según ella, la educación no es ni un proceso de desenvolvimiento desde dentro, ni un adiestramiento de facultades que residen en el espíritu mismo. Es más bien la formación del espíritu por el establecimiento de ciertas asociaciones o conexiones de contenido por medio de una materia presentada desde fuera. La educación se realiza por la instrucción tomada estrictamente en un sentido literal, una construcción del espíritu desde fuera. Que la educación es formadora del espíritu, no se discute, ésta es la concepción ya definida. Pero la formación tiene aquí un sentido técnico dependiente de la idea de algo que opera desde *fuera*.

Herbart es el mejor representante histórico de este tipo de teoría. Niega absolutamente la existencia de facultades innatas. El espíritu está sencillamente dotado del poder de producir varias cualidades como reacción a las diversas realidades que actúan sobre él. Estas reacciones cualitativamente diferentes se llaman representaciones *(Vorstellungen)*. Toda representación, una vez llamada al ser, persiste; puede ser rechazada por debajo del "umbral" de la conciencia por representaciones nuevas y más enérgicas, producidas por la reacción del alma a nuevos materiales, pero su actividad continúa por su propio movimiento inherente debajo de la superficie de la conciencia. Lo que se llaman facultades —atención, memoria, pensamiento y hasta los sentimientos— son combinaciones, asociaciones y complicaciones formadas por la interacción de aquellas representaciones sumergidas y con nuevas representaciones. La percepción, por ejemplo, es la complicación de representaciones que resulta del nacimiento de representaciones antiguas para salir al encuentro y combinarse con las nuevas; la memoria es la evocación de una antigua representación sobre el umbral de la conciencia por estar

enlazada con otra representación, etc. El placer es el resultado del refuerzo entre las actividades independientes de las representaciones; el dolor de tirar por caminos diferentes, etc.

El carácter concreto del espíritu consiste, pues, enteramente en las diversas combinaciones formadas por las diferentes representaciones en sus varias cualidades. El "mobiliario" del espíritu es el espíritu mismo. El espíritu es totalmente un asunto de "contenido". Las implicaciones pedagógicas de esta doctrina son simples: 1) Se forma este o aquel género de espíritu por el uso de objetos que evoquen este o aquel género de reacción y que produzcan esta o aquella combinación entre las reacciones provocadas. La formación del espíritu es enteramente un asunto de presentación de los materiales educativos apropiados. 2) Puesto que las primeras representaciones constituyen los "órganos apercipientes" que controlan la asimilación de las nuevas representaciones, su carácter es de la mayor importancia. El efecto de las nuevas representaciones es reforzar grupos previamente formados. La tarea del educador consiste, primero, en seleccionar el material adecuado para determinar la naturaleza de las representaciones subsiguientes sobre la base del caudal de ideas ya adquiridas por transacciones anteriores. El control procede de atrás, del pasado, en vez de hallarse como en la concepción del desarrollo en el objetivo último. 3) Pueden establecerse ciertas etapas formales para todos los métodos de enseñanza. La presentación de una nueva materia es evidentemente lo central, pero como el conocimiento consiste en el modo como éste interactúa con los contenidos ya sumergidos bajo la conciencia, la primera es la etapa de la "preparación", es decir, poner en actividad especial y elevar sobre el piso de la conciencia aquellas representaciones antiguas que se han de asimilar a las nuevas. A la presentación sigue el proceso de la interacción de lo viejo y lo nuevo; después viene la aplicación del contenido nuevamente formado a la realización de alguna tarea. Todo tiene que seguir este curso; consiguientemente, hay un período perfectamente uniforme de instrucción en todas las materias y para todos los alumnos de todas las edades.

El gran servicio de Herbart consiste en haber sacado la labor de enseñar de la región de la rutina y el accidente. La llevó a la esfera del método consciente; llegó a ser una labor consciente con fines y procedimientos definidos, en vez de ser un compuesto de inspiración casual y de sometimiento a la tradición. Además, todo podía ser especificado en la enseñanza y la disciplina en vez de tener que conformarnos con generalidades vagas más o menos místicas sobre ideales últimos y símbolos espirituales especulativos. Herbart abolió la idea de las facultades ya dispuestas, que podían adiestrarse por el ejercicio con toda clase de materiales y llamó la atención sobre la materia de estudio concreta, sobre el *contenido,* que era decisivo. Herbart ha tenido indudablemente mayor influencia para colocar en primer término las cuestiones relacionadas con el material de estudio que ningún otro filósofo de la educación. Formuló los problemas del método desde el punto de vista de su conexión con la materia de estudio, teniendo el método que ocuparse de la manera y sucesión de presentar las nuevas materias para lograr su adecuada interacción con las anteriores.

El defecto teórico fundamental de este punto de vista se halla en ignorar la existencia de un ser vivo con funciones activas y específicas que se desarrollan en la dirección y combinación que tiene lugar cuando se hallan ocupadas con su ambiente. La teoría representa al Maestro de escuela en todo su poder. Este hecho expresa a la vez su fuerza y su debilidad. La concepción de que el espíritu consiste en lo que se ha enseñado y que la importancia de lo que se ha enseñado consiste en su disponibilidad para una enseñanza ulterior refleja la concepción de la vida del pedagogo. La filosofía es elocuente al hablar del deber del maestro de instruir a sus alumnos, pero es casi muda respecto a su privilegio de aprender. Acentúa la influencia del ambiente intelectual sobre el espíritu; pero pasa por alto el hecho de que ambiente implica una participación personal en experiencias comunes. Exagera más allá de lo razonable las posibilidades de los métodos formulados y aplicados conscientemente y menosprecia el papel de las actitudes vitales, inconscientes. Insiste sobre lo viejo, el pasado y se desliza ligeramente sobre la actuación de lo auténticamente nuevo e imprevisible. En suma, tiene en cuenta todo lo educativo, excepto su esencia; la energía vital buscando oportunidades para su ejercicio eficaz. Toda educación forma el carácter, mental y moral, pero la formación consiste en la selección y coordinación de las actividades congénitas de modo que puedan utilizar la materia del ambiente social. Además, la formación no es sólo una formación *de* actividades congénitas, sino que tiene lugar *mediante* ellas. Es un proceso de reconstrucción, de organización.

2. *La educación como recapitulación y retrospección*

Una combinación peculiar de las ideas del desarrollo y de la formación desde fuera ha dado lugar a la teoría de la recapitulación biológica y cultural de la educación. El individuo se desarrolla, pero su desarrollo adecuado consiste en repetir en etapas ordenadas la evolución pasada de la vida animal y de la historia humana. La primera recapitulación ocurre fisiológicamente, la última debe realizarse por medio de la educación. La alegada verdad biológica de que el individuo en su crecimiento desde el simple embrión a la madurez repite la historia de la evolución de la vida animal en el progreso desde lo más simple a lo más complejo (o expresado técnicamente, que la ontogenia se realiza paralelamente a la filogenia) no nos concierne, salvo en que se supone que ofrece un fundamento científico para la recapitulación cultural del pasado. La recapitulación cultural dice, en primer lugar, que los niños a cierta edad se hallan en las condiciones mentales y morales del salvajismo; sus instintos son errantes y rapaces porque sus antepasados vivieron alguna vez esa vida. Consiguientemente (concluyen) la materia de estudio adecuada para su educación en esa época es el material —especialmente el material literario de mitos, folklore y canciones producido por la humanidad en una etapa análoga. Después, el niño pasa a algo correspondiente a la etapa pastoril, y así sucesivamente hasta el momento en que está dispuesto a participar en la vida contemporánea y llega a la presente época de cultura.

En esta forma detallada y consecuente, la teoría ha tenido poca aceptación, fuera de una pequeña escuela en Alemania (de discípulos de Herbart en su mayor parte). Pero la idea básica en que se apoya es que la educación es esencialmente retrospectiva; que mira primariamente al pasado y en especial a sus productos literarios, y que el espíritu se forma adecuadamente en la medida en que se moldea sobre la herencia espiritual del pasado. Esta idea ha ejercido tan gran influencia sobre la instrucción superior, que vale la pena examinarla en su formulación extrema.

En primer lugar, su base biológica es falaz. El crecimiento embrionario del ser humano conserva sin duda algunos de los rasgos de las formas inferiores de vida. Pero en ningún respecto es un estricto recorrido de etapas pasadas. Si existiera una estricta "ley" de repetición, evidentemente no habría tenido lugar el desarrollo evolutivo. Cada nueva generación habría repetido simplemente la existencia de sus predecesores. El desarrollo, en suma, ha tenido lugar por la introducción de abreviaciones y alteraciones en el esquema anterior del crecimiento. Y esto sugiere que el fin de la educación es facilitar tal crecimiento abreviado. La gran ventaja de la inmadurez, hablando pedagógicamente, es que nos capacita para emancipar a la juventud de la necesidad de permanecer en un pasado superado. La función de la educación es más liberar al joven de tener que revivir y recorrer el pasado que dirigirle a una recapitulación de él. El ambiente social del ser juvenil está constituido por la presencia y acción de los hábitos de pensar y sentir de los hombres civilizados. Ignorar la influencia directiva de este ambiente presente sobre la juventud es simplemente abdicar de la función educativa. Un biólogo ha dicho: "La historia del desarrollo en diferentes animales... nos ofrece... una serie de esfuerzos ingeniosos, determinados y variados, más o menos fracasados, para escapar de la necesidad de recapitular y sustituir el método ancestral por un método más directo". Seguramente sería absurdo que la educación no intentara deliberadamente facilitar esfuerzos semejantes en la experiencia consciente para que puedan tener cada vez mayor éxito.

Los dos factores de verdad que hay en esta concepción pueden desarticularse fácilmente de su asociación con la falsa estructura que los perturba. En el aspecto biológico tenemos simplemente el hecho de que todo niño pequeño comienza con la misma colección de actividades impulsivas de que parte, siendo ciegas y muchas de ellas en conflicto entre sí, casuales, esporádicas, inadaptadas a su ambiente inmediato. El otro punto es que constituye una parte de la cultura utilizar los productos de la historia pasada hasta donde son de ayuda para el futuro. Como éstos representan los resultados de la experiencia anterior, su valor para la experiencia futura puede ser, desde luego, infinitamente grande. Las literaturas producidas en el pasado son, hasta donde los hombres las poseen y las utilizan ahora, una parte del ambiente *presente* de los individuos; pero existe una enorme diferencia entre disponer nosotros de ella como recursos *presentes* y adoptarlas como normas y modelos en su carácter retrospectivo.

1) La distorsión del primer punto procede ordinariamente de una mala interpretación de la idea de la herencia. Se supone que la herencia significa

que la vida pasada ha predeterminado de algún modo los rasgos principales de un individuo y que éstos se hallan tan fijados que pueden introducirse pocos cambios en ellos. Considerada así, la influencia de la herencia se opone a la del ambiente y se disminuye la eficacia de éste. Mas para los fines educativos, la herencia no significa ni más ni menos que las dotes originarias de un individuo. La educación debe tomar al ser como es; el que un individuo particular tenga tal o cual dotación de actividades congénitas es un hecho básico. Que éstas se hayan producido de tal o cual modo o que se deriven de los antepasados, no es especialmente importante para el educador, por mucho que pueda serlo para el biólogo, comparadas con el hecho de que existen ahora. Supongamos que tuviéramos que aconsejar o dirigir a una persona respecto a la herencia de unas propiedades. Es evidentemente una falacia suponer que el hecho de que sea una herencia predetermine su uso futuro. El consejero se preocupa de hacer el mejor uso de lo que hay, haciéndolo actuar en las condiciones más favorables posibles. Evidentemente, no puede utilizar lo que no hay, ni tampoco puede hacerlo el educador. En este sentido, la herencia es un límite de la educación. El reconocimiento de este hecho evita la pérdida de energía y la irritación que produce el hábito reinante de tratar de hacer de un individuo, mediante la educación, algo para lo cual no es apto naturalmente. Pero la doctrina no determina qué uso debe hacerse de las capacidades que existen. Y excepto en el caso de los imbéciles, estas capacidades originarias son mucho más variadas y potenciales, aun en el caso de los más torpes, que lo que sabemos utilizar debidamente. Consiguientemente aun cuando constituye siempre una necesidad preliminar que se estudien cuidadosamente las aptitudes y deficiencias congénitas, el paso siguiente e importante es proporcionar un ambiente en que funcionen adecuadamente cualesquiera que sean las actividades que estén presentes.

La relación de la herencia con el ambiente se expresa bien en el caso del lenguaje. Si un ser no tiene órganos vocales que emitan sonidos articulados, si no posee sentidos auditivos o receptores de otra clase ni conexiones entre las dos series de aparatos, constituiría una pérdida total de tiempo tratar de enseñarle a conversar. Ha nacido limitado en este respecto y la educación ha de aceptar la limitación. Pero si tiene estas dotes naturales, su posesión no garantiza en modo alguno que hable un lenguaje o el lenguaje que hablará. Estas cosas las decide el ambiente en que se realicen sus actividades y por el cual se ponen en ejecución. Si vivió en un ambiente antisocial mudo donde los hombres se negaban a hablar y emplearon solamente aquel mínimo de gestos sin el cual no podrían vivir, el lenguaje oral sería para él tan inexistente como si no poseyera órganos vocales. Si los sonidos que emite tienen lugar en un medio de personas que hablan la lengua china, se seleccionarán y coordinarán las actividades que producen tales sonidos. Este ejemplo puede aplicarse a todo el campo de la educabilidad del individuo, coloca la herencia del pasado en su verdadera conexión con las exigencias y oportunidades del presente.

2) La teoría de que la materia de instrucción apropiada se encuentra en los productos culturales del pasado (sea en general, sea más especialmente

en las literaturas particulares producidas en la época cultural que se supone corresponde al estado de desarrollo de los educandos) ofrece otro ejemplo de aquel divorcio entre el proceso y el producto del crecimiento que hemos criticado. Mantener vivo el presente, mantenerlo vivo de modo que sea más fácil mantenerlo vivo en el futuro, es la función de la materia educativa. Pero un individuo sólo puede vivir en el presente. El presente no es precisamente algo que viene después del pasado; y mucho menos algo producido por él. Es lo que es la vida dejando tras sí el pasado. El estudio de los *productos* del pasado no nos ayudará a comprender el presente, porque el presente no es debido a los productos, sino a la vida de la que eran productos éstos. Un conocimiento del pasado y de su herencia es de gran significación cuando penetra en el presente, pero no de otro modo. Y el error de hacer de los registros y restos del pasado el material esencial de la educación está en que corta la conexión vital entre el presente y el pasado tiende a hacer del pasado un rival del presente, y del presente una imitación más o menos fútil del pasado. En tales circunstancias, la cultura se convierte en ornamento y solaz, en un refugio y un asilo. Los hombres huyen de las crudezas del presente para vivir en sus imaginados refinamientos, en vez de utilizar lo que ofrece el pasado como un procedimiento para limar esas crudezas.

El presente, en suma, engendra los problemas que nos llevan a buscar como sugestión el pasado y que proporciona sentido a lo que encontramos cuando buscamos. El pasado es pasado precisamente porque no incluye lo que es característico del presente. El presente moviente incluye el pasado a condición de que lo utilice para dirigir su propio movimiento. El pasado es un gran recurso para la imaginación; agrega una nueva dimensión a la vida, pero a condición de que sea visto como el pasado *del* presente y no como otro desconectado mundo. El principio que presta poca atención al acto presente de vivir y a la operación del crecimiento, que es la única cosa *siempre* presente, mira naturalmente al pasado, porque el objetivo futuro que fija es remoto y vacío. Pero al dar la espalda al presente no tiene medio de volver a él cargado con los despojos del pasado. Un espíritu que sea adecuadamente positivo a las necesidades y ocasiones de la actualidad presente poseerá los motivos más vivos para interesarse por el fondo del presente, y no tendrá nunca que buscar un camino de regreso porque no habrá perdido la conexión con él.

3. La educación como reconstrucción

En su oposición a las ideas del desenvolvimiento de poderes latentes desde dentro y de la formación desde fuera, sea por la naturaleza física, sea por los productos culturales del pasado, el ideal del crecimiento presenta la concepción de que la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Aquél tiene siempre un fin inmediato, y en tanto que la actividad es educativa, alcanza ese fin: la transformación directa de la cualidad de la experiencia. La infancia, la juventud y la vida adulta se hallan todas en el mismo nivel educativo, en el sentido de que lo que realmente *se apren-*

de en todos y cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia, y en el sentido de que la función principal de la vida en cada punto es hacer que el vivir así contribuya a un enriquecimiento de su propio sentido perceptible.

Alcanzamos así una definición técnica de la educación: es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente.

1) El aumento de sentido corresponde a la percepción aumentada de las conexiones y continuidades de las actividades a que estamos dedicados. La actividad comienza en una forma impulsiva; es decir, que es ciega. No sabe lo que le rodea, es decir cuáles son sus interacciones con otras actividades. Una actividad que lleva consigo la educación o la instrucción nos hace conocer algunas de las conexiones que habían sido imperceptibles. Para recurrir a nuestro ejemplo sencillo, un niño que toca una luz brillante se quema. Así *conoce* que cierto acto de tocar en conexión con cierto acto de visión (y viceversa) significa calor y dolor; a que cierta luz significa una fuente de calor. Los actos por los cuales un científico aprende en su laboratorio más sobre la llama no difieren de esto un ápice en principio. Realizando ciertas cosas hace perceptibles ciertas conexiones del calor con otras cosas que se habían ignorado anteriormente. Así sus actos en relación con estas cosas adquieren más sentido; sabe mejor lo que está haciendo o lo "que ocurre" cuando ha de hacer con ellas; puede *dirigir* las consecuencias en vez de dejar que ocurran; todo lo cual son modos sinónimos de decir la misma cosa. Al mismo tiempo, la llama ha ganado en sentido; todo lo que conoce sobre combustión, oxidación, sobre la luz y temperatura puede llegar a ser una parte intrínseca de su contenido intelectual.

2) El otro aspecto de una experiencia educativa es un poder adicional de dirección o control subsiguiente. Decir que se conoce lo que ocurre o que se pueden dirigir ciertas consecuencias es decir, naturalmente, que se puede anticipar mejor lo que va a ocurrir; que se puede, por tanto, estar dispuesto a prepararse de antemano para lograr consecuencias beneficiosas. Una experiencia auténticamente educativa, por tanto, una experiencia en que se transmite instrucción y se aumenta la capacidad se diferencia de una actividad rutinaria, por una parte, y de una actividad caprichosa, por otra. a) En la última, "no nos preocupamos de lo que ocurre"; nos dejamos ir solamente y evitamos relacionar las consecuencias de los actos propios (las pruebas de sus relaciones con otras cosas) con el acto mismo. Es habitual mirar con desagrado esa actividad casual sin objetivo, tratándola como acciones mal intencionadas o como descuidos o irregularidades. Pero hay la tendencia a buscar la causa de tales actividades sin objeto en la propia disposición de la juventud, aislada de otra cosa. En realidad, tal actividad es explosiva y debida a un desajuste con el ambiente. Los individuos actúan caprichosamente siempre que obran bajo un dictado externo, o porque se les dice así, sin tener un propósito propio o percibir las consecuencias de lo que hacen sobre los otros actos. Se puede aprender haciendo algo que no se comprende; aun en la

acción más inteligente, hacemos mucho que no pretendemos, porque no se perciben o anticipan la mayor parte de las conexiones que intentamos conscientemente. Pero aprendemos solamente porque después que se ha realizado el acto observamos resultados que no habíamos notado antes. Pero gran parte de la labor en las escuelas consiste en establecer reglas por las cuales los alumnos han de actuar de tal modo que aun después de haber actuado no son llevados a ver la conexión entre el resultado —es decir, la respuesta— y el método empleado. En lo que a ellos les concierne, toda la cosa es un truco o una especie de milagro. Tal acción es esencialmente caprichosa y conduce a hábitos caprichosos. b) La rutina, la acción que es automática, puede aumentar la habilidad para hacer una cosa *particular*. En este sentido, puede decirse que tiene un efecto educativo. Pero no lleva a nuevas percepciones de las consecuencias y conexiones; limita más que amplía el horizonte significativo. Y como el ambiente cambia y nuestro modo de actuar ha de modificarse para mantener con éxito una conexión equilibrada con las cosas, un modo uniforme aislado de actuar llega a ser desastroso en algún momento crítico. La alabada "destreza" se convierte en una gran ineptitud.

La diferencia esencial de la idea de la educación como una reconstrucción continua de las otras concepciones unilaterales que hemos criticado en éste y en el capítulo anterior es la que identifica el fin (el resultado) con el proceso. Esto es verbalmente contradictorio, pero sólo verbalmente. Significa que la experiencia como un proceso activo ocupa tiempo y que su último periodo completa su parte anterior; saca a luz las conexiones implicadas pero hasta entonces inadvertidas. El último resultado revela así el sentido de las anteriores, mientras que la experiencia como un todo crea una inclinación o disposición hacia las cosas que poseen ese sentido. Toda experiencia o actividad continua de este género es educativa y toda educación consiste en tener tales experiencias.

Queda sólo por indicar (lo que recibirá mayor atención más adelante) que la reconstrucción de la experiencia puede ser tanto social como personal. Con el fin de simplificar hemos hablado en los primeros capítulos como si la educación de los seres inmaduros a los que se les proporciona el espíritu del grupo social a que pertenecen fuese una especie de captación del niño con las aptitudes y recursos del grupo adulto. Esta concepción se aplica, en general, en las sociedades estáticas, en las sociedades que hacen del mantenimiento de las costumbres establecidas su medida del valor. Pero no en las comunidades progresivas. Éstas se esfuerzan en formar las experiencias de los jóvenes de tal modo que en vez de reproducir los hábitos corrientes se formen mejores hábitos y la sociedad adulta futura sea así un mejoramiento de la suya propia. Desde hace tiempo, los hombres han tenido alguna sospecha de la medida en que la educación puede emplearse conscientemente para eliminar los males sociales encauzando a la juventud por caminos que no produzcan esos males y han tenido siempre alguna idea de la medida en que la educación puede convertirse en un instrumento para realizar las mejores esperanzas de los hombres. Pero nos hallamos indudablemente lejos de comprender la eficacia potencial de la educación como un procedimiento

constructivo para mejorar la sociedad y de comprender que aquélla representa no solo un desarrollo de niños y jóvenes, sino también de la sociedad futura de la que serán elementos constitutivos.

Sumario

La educación puede concebirse retrospectiva o prospectivamente. Es decir, puede ser tratada como un proceso de acomodar el futuro al pasado o como una utilización del pasado como un recurso para desarrollar el futuro. Lo primero encuentra sus normas y modelos en lo que ha ocurrido àntes. El espíritu puede considerarse entonces como un grupo de contenidos que proceden de haber presentado ciertas cosas. En este caso, las primeras representaciones constituyen el material al que se han de asimilar las últimas. La acentuación del valor de las primeras experiencias de los seres inmaduros es lo más importante, especialmente a causa de la tendencia a considerarlas como de poco valor. Pero estas experiencias no consisten en el material presentado externamente, sino en la alteración de las tendencias congénitas con el ambiente que progresivamente modifican tanto las actividades como el ambiente mismo. El defecto de la teoría herbartiana de la formación mediante representaciones consiste en menospreciar esta interpretación y cambios constantes.

El mismo principio de crítica se aplica a las teorías que encuentran la materia de estudio primaria en los productos culturales —especialmente los productos literarios— de la historia del hombre. Aislados de su conexión con el ambiente presente en que los individuos han de actuar, llegan a ser una especie de ambiente rival y perturbador. Su valor está en su uso para aumentar el sentido de las cosas con las que tenemos activamente que hacer en el presente. La idea de la educación adelantada en estos capítulos se resume formalmente en la idea de la reconstrucción continua de la experiencia, idea que es distinta de la educación como preparación para un remoto futuro, como desenvolvimiento, como formación externa y como recapitulación del pasado.

CAPÍTULO VII

La concepción democrática en la educación

Nos hemos ocupado hasta aquí en su mayor parte, salvo incidentalmente, de la educación tal como puede existir en cualquier grupo social. Ahora tenemos que explicar las diferencias que existen entre el espíritu, el material y los métodos de la educación tal como ésta opera en los diferentes tipos de vida de la comunidad. Decir que la educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen, equivale a decir en efecto que la educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en el grupo. Particularmente, es verdad que una sociedad que no sólo cambia sino que tiene también el ideal de tal cambio poseerá normas y métodos de educación diferentes de aquella otra que aspire simplemente a la perpetuación de sus propias costumbres. Para hacer aplicables las ideas generales expuestas a nuestra práctica educativa propia es necesario, por consiguiente, llegar a un conocimiento más íntimo de la naturaleza de la vida social presente.

1. Las implicaciones de la asociación humana

Sociedad es una palabra, pero muchas cosas. Los hombres se asocian en toda clase de formas y para toda clase de fines. Un hombre está comprometido en multitud de grupos diversos, en los cuales sus asociados pueden ser muy diferentes. Parece con frecuencia como si no tuvieran nada en común, excepto que son modos de vida asociada. Dentro de cada organización social más amplia hay numerosos grupos menores: no sólo subdivisiones políticas, sino también asociaciones industriales, científicas, religiosas. Hay partidos políticos con diferentes aspiraciones, gentes de sociedad, corrillos, bandas, corporaciones, sociedades en comandita, grupos íntimamente unidos por lazos de sangre y así en una diversidad infinita. En muchos Estados modernos y en algunos antiguos hay gran diversidad de población, de lenguas, religiones,

códigos morales y tradiciones. Desde este punto de vista, muchas de nuestras unidades políticas menores, por ejemplo, una de nuestras grandes ciudades, son un conglomerado de sociedades laxamente asociadas más que una comunidad general y compenetrada de acción y pensamiento.

Los vocablos sociedad y comunidad son así ambiguos. Ambos tienen un sentido axiológico o normativo y otro descriptivo; un sentido *de jure* y un sentido *de facto.* En la filosofía social, la primera interpretación es casi siempre la predominante. La sociedad se concibe como una por su propia naturaleza. Se realzan las cualidades que acompañan a esta unidad, la comunidad laudable de propósito y bienestar, la lealtad a los fines públicos, la reciprocidad de simpatía. Pero cuando miramos los hechos que el vocablo *designa,* en vez de limitar nuestra atención a su *interpretación* intrínseca, no encontramos la unidad, sino una pluralidad de sociedades, buenas y malas. Están incluidos hombres ligados en una conspiración criminal, asociaciones de negocios que hacen presa en el público en vez de servirlo, y mecanismos políticos que se mantienen unidos por el interés del botín. Aun cuando se ha dicho que tales organizaciones no son sociedades, puede responderse, en parte, que la concepción de la sociedad se hace entonces tan "ideal" que no puede aplicarse, por no tener referencia a los hechos y, en parte, que cada una de estas organizaciones, por opuestas que sean a los intereses de los demás grupos, tiene algunas de las cualidades laudables de la "sociedad" que las mantiene unidas. Hay un honor entre los ladrones, y una partida de bandidos tiene un interés respecto a sus miembros. Las bandas se caracterizan por un sentimiento fraternal, y los grupos sociales restringidos por una intensa lealtad a sus propios códigos. La vida familiar puede caracterizarse por su exclusivismo, su suspicacia y sus celos respecto a los de fuera, y ser sin embargo un modelo de amistad y ayuda mutua dentro de ella. Toda educación dada por un grupo tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización depende de los hábitos y aspiraciones del grupo.

De aquí, una vez más, la necesidad de una medida para el valor de todo modo existente de vida social. Al buscar esta medida, hemos de evitar caer en dos extremos. No podemos establecer, sacándolo de nuestras cabezas, algo que consideremos como una sociedad ideal. Tenemos que basar nuestra sociedad en las sociedades que realmente existen, con el fin de tener la seguridad de que nuestro ideal es practicable. Pero, como acabamos de ver, el ideal no puede repetir simplemente los rasgos que se encuentran en la realidad. El problema consiste en extraer los rasgos deseables de formas de vida en comunidad que realmente existen y en emplearlos para criticar los rasgos indeseables y sugerir su mejora. Ahora bien, en un grupo social cualquiera, aun en una partida de ladrones, encontramos algún interés mantenido en común, y cierta cantidad de interacción e intercambio cooperativo con otros grupos. De estos dos rasgos derivamos nuestras normas. ¿Son muy numerosos y variados los intereses conscientemente compartidos? ¿Es pleno y libre el juego con las otras formas de sociedad? Si aplicamos estas consideraciones, por ejemplo, a una banda criminal, encontraremos que los lazos que mantienen conscientemente unidos a sus miembros son pocos en núme-

ro, reducibles casi a un interés común por el saqueo, y que son de tal naturaleza que aislan al grupo de los demás grupos respecto al dar y tomar de los valores de la vida. De aquí que la educación que tal sociedad proporciona sea parcial y torcida. Si, por otra parte, tomamos el género de vida familiar que sirve de norma, encontraremos que hay en ella intereses materiales, intelectuales y estéticos en que participan todos, y que el progreso de un miembro tiene valor para la experiencia de los demás miembros —pues es fácilmente comunicable— y que la familia no es un todo aislado, sino que entra íntimamente en relaciones con grupos de negocios, con escuelas, con todos los agentes de cultura tanto como con otros grupos semejantes, y que desempeña su debido papel en la organización política y a su vez recibe apoyo de ella. En suma, hay muchos intereses conscientemente compartidos y comunicados, y hay puntos diferentes y libres de contacto con otras formas de asociación.

1) Apliquemos ahora el primer elemento de este criterio a un Estado gobernado despóticamente. No es cierto que no exista un interés común en tal organización entre gobernantes y gobernados. Las autoridades que mandan tienen que apelar en alguna forma a las actividades congénitas de sus súbditos, tienen que poner en juego algunas de sus capacidades. Talleyrand dijo que un gobierno podía hacerlo todo con las bayonetas menos sentarse en ellas. Esta declaración cínica es por lo menos un reconocimiento de que el lazo de unión no es meramente la fuerza coercitiva. Puede decirse, sin embargo, que las actividades a las que se apela son indignas y degradantes, y que tal gobierno pone en actividad simplemente la capacidad para el temor. En cierto modo esta afirmación es verdadera. Pero pasa por alto el hecho de que el temor no necesita ser un factor indeseable en la experiencia. La precaución, la circunspección, la prudencia, el deseo de prever los sucesos futuros tanto como de evitar lo que es perjudicial, todos estos rasgos deseables son un producto de poner en juego el impulso de temor, como lo son la cobardía y la sumisión abyecta. La dificultad real es que la apelación al temor esté *aislada.* Al evocar el miedo y la esperanza de recompensas específicas tangibles —digamos la comodidad y el confort— se dejan intactas muchas otras capacidades. O mejor, son afectadas, pero de modo tal que se las pervierte. En vez de actuar por su propia cuenta, se las reduce a meras sirvientes para alcanzar el placer y evitar el dolor.

Esto equivale a decir que no hay un número extenso de intereses comunes, no hay libre juego de avance y retroceso entre los miembros del grupo social. El estímulo y la respuesta son excesivamente unilaterales. Para tener un gran número de valores en común, todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para recibir y tomar de los demás. Debe haber una gran diversidad de empresas y experiencias compartidas. De otro modo, las influencias que educan a algunos para señores educarán a otros para esclavos. Y la experiencia de cada partido pierde en sentido cuando se detiene el libre intercambio de los modos diferentes de experiencia vital. Una separación entre las clases privilegiadas y las sometidas impide la endósmosis social. Los males que en este caso afectan a la clase superior son menos

materiales y menos perceptibles, pero igualmente reales. Su cultura llega a ser estéril, a retraerse para nutrirse de sí misma; su arte llega a ser una exposición ostentosa y artificial; su riqueza, lujosa; su conocimiento superespecializado, y sus maneras, artificiosas más que humanas.

La falta de intercambio libre y equitativo que surge de una variedad de intereses compartidos desequilibra los estímulos intelectuales. La diversidad de estímulos significa novedad y la novedad significa incitación al pensar. Cuanto más se limita la actividad a unos cuantos puntos determinados —como ocurre cuando las divisiones rígidas de clase impiden un intercambio adecuado de experiencias— más tiende la acción a convertirse en una rutina para la clase en posición desventajosa, y en caprichosa, arbitraria y explosiva para la clase que ocupa la posición materialmente afortunada. Platón definió al esclavo como aquel que acepta de otro los fines que rigen su conducta. Esta condición se produce aun cuando no exista esclavitud en el sentido legal. Se encuentra siempre que los hombres se consagran a una actividad que es socialmente útil, pero cuya utilidad no comprenden, ni tienen un interés personal por ella. Se habla mucho de la organización científica del trabajo. Es una visión estrecha limitar la ciencia a asegurar una eficiencia de operación a los movimientos de los músculos. La principal oportunidad para la ciencia es el descubrimiento de relaciones de un hombre con su trabajo —incluyendo sus relaciones con los demás que participan en él—, que atraerá sus intereses inteligentes a lo que esta haciendo. La eficiencia en la producción exige a menudo la división del trabajo. Pero ésta se reduce a una rutina mecánica si el trabajador no ve las relaciones técnicas, intelectuales y sociales implicadas en lo que hace, y se dedica a su labor por los motivos proporcionados por tales percepciones. La tendencia a reducir cosas tales como la eficacia de la actividad y la organización científica a exterioridades puramente técnicas es una prueba de los estímulos unilaterales del pensamiento ofrecidos a los que controlan la industria, a los que señalan sus fines. Por su falta de intereses sociales amplios y bien equilibrados no poseen estímulos suficientes para atender a los factores y a las relaciones humanas en la industria. La inteligencia se restringe a los factores que conciernen a la producción técnica y a la comercialización de mercancías. Sin duda, puede desarrollarse en esta dirección restringida una inteligencia muy aguda e intensa, pero el fracaso en no tener en cuenta los factores sociales significativos no representa menos una ausencia de espíritu y una distorsión correspondiente de la vida emocional.

2) Este ejemplo (cuyo alcance ha de extenderse a todas las asociaciones que carecen de reciprocidad de intereses) nos lleva a nuestro segundo punto. El aislamiento y exclusividad de una banda o un círculo restringido pone de relieve su espíritu antisocial. Pero este mismo espíritu se encuentra dondequiera que un grupo tenga "sus intereses propios", que le aislan de la plena interacción con otros grupos, de suerte que su propósito predominante es la protección de lo que ha adquirido, en vez de la reorganización y progreso mediante relaciones más amplias. Esto caracteriza a las naciones que se aíslan una de otras; a las familias que se recluyen en sus preocupaciones

domésticas, como si no tuvieran conexión con una vida más amplia; a las escuelas cuando se separan de los intereses del hogar y de la comunidad; a las divisiones entre ricos y pobres, cultos e incultos. El punto esencial es que el aislamiento produce la estructura formal y rígida de la vida, los ideales estáticos y egoístas dentro del grupo. No es accidental que las tribus salvajes consideren como sinónimos a extranjeros y enemigos. Esto procede del hecho de que han identificado su experiencia con la adhesión rígida a sus costumbres del pasado. Sobre tal base, es completamente lógico temer el intercurso con los demás; pues tal contacto puede disolver las costumbres. Aquél ocasionaría ciertamente la reconstrucción. Es un lugar común decir que una vida mental despierta y expansiva depende de ampliar el campo de contacto con el ambiente físico. Pero el principio se aplica aún más significativamente al campo en que propendemos a ignorarlo, a la esfera de los contactos sociales.

Toda era expansiva en la historia de la humanidad ha coincidido con la actuación de factores que han facilitado eliminar la distancia entre los pueblos y clases anteriores alejados unos de otros. Aun los supuestos beneficios de la guerra —mucho más supuestos que reales— surgen del hecho de que los conflictos de los pueblos intensifican al menos la intercomunicación entre ellos y así les pone accidentalmente en condiciones de conocerse unos a otros y por tanto de ampliar sus horizontes. Los viajes, las tendencias económicas y comerciales han llegado en la actualidad a romper barreras exteriores; a poner a los pueblos y las clases en una conexión más íntima y perceptible entre ellos. Queda por conquistar, en su mayor parte, la significación intelectual y emocional de este aniquilamiento físico del espacio.

2. *El ideal democrático*

Los dos elementos de nuestro criterio se dirigen hacia la democracia. El primero significa no sólo puntos más numerosos y más variados de interés participados en común, sino también el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor del control social. El segundo significa no sólo una interacción más libre entre los grupos sociales (antes aislados donde la intención podía mantener una separación) sino también un cambio en los hábitos sociales; su reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. Y estos dos rasgos son precisamente los que caracterizan a la sociedad democráticamente constituida.

Desde el punto de vista educativo, observamos primeramente que la realización de una forma de vida social en la que los intereses se penetran recíprocamente y donde el progreso o reajuste merece una importante consideración, hace a una sociedad democrática más interesada que otras en organizar una educación deliberada y sistemática. La devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar. La explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes. Puesto que una sociedad democrática repudia el principio de la autoridad externa,

tiene que encontrar un sustitutivo en la disposición y el interés voluntarios y éstos sólo pueden crearse por la educación. Pero hay una explicación más profunda. Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad. Estos puntos de contacto más numerosos y más variados denotan una mayor diversidad de los estímulos a que ha de responder un individuo; asignan por consiguiente un premio a la variación de sus acciones. Aseguran una liberación de las capacidades que permanecen reprimidas en tanto que las incitaciones a la acción sean parciales, que tienen que serlo en un grupo que en su exclusivismo suprime muchos intereses.

La ampliación del área de intereses compartidos y la liberación de una mayor diversidad de capacidades personales que caracterizan a una democracia no son, naturalmente, producto del esfuerzo deliberado y consciente. Por el contrario, fueron causadas por el desarrollo de formas de manufactura y comercio, de viajes, emigraciones e intercomunicaciones que nacieron del dominio de la ciencia sobre las energías naturales Pero después que ha tenido lugar una mayor individualización, por una parte, y una comunidad de intereses más amplia, por otra, constituye un esfuerzo deliberado sostenerlas y extenderlas. Evidentemente, una sociedad a la que sería fatal la estratificación en clases separadas tiene que procurar que las oportunidades intelectuales sean accesibles a todos en forma equitativa y fácil. Una sociedad dividida en clases necesita prestar especial atención a la educación de sus elementos dominantes. Una sociedad que es móvil, que está llena de canales para la distribución de un cambio que ocurra en cualquier parte tiene que procurar que sus miembros sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad personales. De otro modo éstos se verán abrumados por los cambios a que estarán sometidos y cuya significación o conexión no percibirán. El resultado será una confusión, en la que unos pocos se apropiarán de los resultados de las actividades ciegas y dirigidas externamente de los demás.

3. La filosofía platónica de la educación

Los capítulos siguientes se dedicarán a hacer explícitas las implicaciones de las ideas democráticas de la educación. En la parte restante de este capítulo consideraremos las teorías pedagógicas que se han desarrollado en las tres épocas en que se realizó especialmente el sentido social de la educación. La primera que debe considerarse es la de Platón. Nadie mejor que él podía expresar el hecho de que una sociedad se halla organizada establemente cuando cada individuo está haciendo aquello para lo cual tiene por naturaleza aptitud, de tal modo que pueda ser útil a los demás (o contribuir al

todo a que pertenece) y que es función de la educación descubrir estas aptitudes y adiestrarlas progresivamente para el uso social. Mucho de lo que se ha dicho después se ha tomado de lo que Platón enseñó primero al mundo en una forma consciente. Pero ciertas condiciones que no podía él controlar intelectualmente le llevaron a limitar estas ideas en su aplicación. Nunca llegó él a alcanzar una concepción de la pluralidad indefinida de actividades que puedan caracterizar a un individuo, o a un grupo social, y consiguientemente limitó su visión a un número restringido de *clases* de capacidades y de organizaciones sociales.

El punto de partida de Platón es que la organización de la sociedad depende en último término del conocimiento del fin de la existencia. Si no conocemos su fin, estaremos a merced de los accidentes y caprichos. Sólo conociendo el fin, el bien, tendremos un criterio para decir racionalmente cuáles son las posibilidades que deben fomentarse y qué organizaciones sociales deben ordenarse. No poseeremos una concepción de los límites propios y de la distribución de las actividades —lo que llamó justicia— como un rasgo a la vez de la organización individual y de la social. ¿Pero cómo ha de alcanzarse el conocimiento del bien final y permanente? Al tratar esta cuestión llegamos al obstáculo aparentemente insuperable de que tal conocimiento no es posible sino en un orden social justo y armonioso. En todas partes el espíritu se halla distraído y desviado por falsas valoraciones y falsas perspectivas. Una sociedad desorganizada y facciosa establece un gran número de modelos y normas diferentes. En tales condiciones es imposible para el individuo alcanzar una consistencia espiritual. Sólo un todo completo es plenamente autoconsciente. Una sociedad que se apoya en la supremacía de algún factor sobre los demás, independientemente de sus aspiraciones racionales o adecuadas, desvía inevitablemente el pensamiento. Asigna un premio a ciertas cosas y menosprecia a otras, y crea un espíritu cuya aparente unidad es forzada y tergiversada. La educación procede en último término de los modelos proporcionados por las instituciones, las costumbres y las leyes. Sólo en un Estado justo serán éstas adecuadas para dar la educación debida, y sólo aquéllos cuyos espíritus están bien cultivados serán capaces de reconocer el fin y el principio ordenador de las cosas. Parece que nos hallamos en un círculo cerrado. Sin embargo, Platón sugirió una salida. Unos pocos hombres, filósofos o amantes de la sabiduría —o verdad— pueden aprender por el estudio, al menos en bosquejo, los debidos modelos de la existencia verdadera. Si un gobernante poderoso formara un Estado conforme a estos modelos, podrían conservarse sus reglas. Podría aplicarse una educación que cribara a los individuos, descubriendo para qué servían y proporcionando un método para asignar a cada uno el trabajo en la vida para el cual se adapta su naturaleza. Haciendo cada uno su propia parte, y no transgrediéndola nunca, se mantendrían el orden y la unidad del todo.

Sería imposible encontrar en ningún esquema de pensamiento filosófico un reconocimiento más adecuado, por una parte, de la significación educativa de las organizaciones sociales y, por otra, de la dependencia de esas organizaciones respecto a los medios empleados para educar a la juventud. Sería

imposible encontrar un sentido más profundo de la función de la educación para descubrir y desarrollar las capacidades personales, y para prepararlas de modo que se pongan en contacto con las actividades de los demás. Sin embargo, la sociedad en que se proclamaron estas teorías era tan poco democrática que Platón no pudo presentar una solución para los problemas cuyos términos había visto tan claramente.

Aun cuando afirmó con énfasis que el lugar del individuo en la sociedad no debía estar determinado por el nacimiento o la riqueza o por cualquier situación convencional, sino sólo por su propia naturaleza, descubierta en el proceso de la educación, no tuvo percepción de la singularidad del individuo. Para él, los individuos se clasifican en clases, y sólo en un número muy pequeño de ellas. Por consiguiente, el examen y clasificación que realiza la educación sólo revela a cuál de las tres clases que establece pertenece un individuo. No existiendo un reconocimiento de que cada individuo constituye su propia clase, no podía hacer un reconocimiento de la infinita diversidad de tendencias activas y combinaciones de tendencias de que un individuo es capaz. Habría sólo tres tipos de facultades o poderes en la constitución del individuo. De aquí que la educación alcanzara pronto un límite estático en cada clase, pues sólo la diversidad introduce cambios y progreso.

En algunos individuos los apetitos dominan naturalmente, y son asignados a la clase trabajadora y comercial, que expresa y satisface las necesidades humanas. Otros revelan, mediante la educación, que sobre los apetitos poseen disposiciones generosas sobresalientes y resueltamente valerosas. Éstos llegan a ser los súbditos, ciudadanos del Estado; sus defensores en la guerra; sus guardianes internos en la paz. Pero su límite está fijado por su carencia de razón, que es una capacidad para captar lo universal. Aquellos que la poseen son aptos para la clase más elevada de educación, y llegan a ser con el tiempo los legisladores del Estado, pues las leyes son los universales que dominan los particulares de la experiencia. Así no es cierto que Platón subordinase intencionalmente el individuo al todo social. Pero es verdad que la falta de percepción de la singularidad de cada individuo, de su inconmensurabilidad con otros, y consiguientemente su no reconocimiento de que una sociedad podía cambiar y ser no obstante estable, su doctrina de las facultades y clases limitadas, producen como efecto inevitable la idea de la subordinación de la individualidad.

No podemos superar la convicción de Platón de que el individuo es feliz y la sociedad está bien organizada cuando cada individuo emprende aquellas actividades para las cuales tiene dotes naturales, ni su convicción de que la función primaria de la educación consiste en descubrir estas dotes a su poseedor y prepararle para su uso eficiente. Pero el progreso del conocimiento nos ha hecho ver la superficialidad de la reducción hecha por Platón de los individuos y sus facultades originarias a unas pocas clases radicalmente separadas; nos ha enseñado que las capacidades originarias son indefinidamente numerosas y variables. Pero sólo constituye el otro aspecto de este hecho decir que en la medida en que una sociedad ha llegado a ser democrática, la organización social significa la utilización de las cualidades especí-

ficas y variables de los individuos, no la estratificación de las clases. Aunque su filosofía pedagógica fuera revolucionaria, no estaba por ello menos sometida a ideales estáticos. Pensaba que el cambio o la alteración revelaban un fluir anormal; que la verdadera realidad era inmutable. De aquí que aunque cambiara radicalmente la estructura existente de la sociedad, su fin era constituir un Estado en el que no tuviera lugar más tarde el cambio. El último fin de la vida está fijado; dado un Estado estructurado con este fin a la vista, no podían ser alterados ni aun los menores detalles. Aunque éstos no fueran en sí importantes, si no obstante se les permitiera, acostumbrarían el espíritu de los hombres a la idea del cambio, y por ello a ser disolventes y anárquicos. El fracaso de esta filosofía se percibe en el hecho de que Platón no pudo confiar en perfeccionamientos graduados de la educación para producir una sociedad mejor, la cual a su vez perfeccionase a la educación, y así indefinidamente. La educación correcta no podía nacer hasta que existiera un Estado ideal, y después que la educación se hubiera consagrado enteramente a su conservación. Para la existencia de este Estado se vio obligado a confiar en algún accidente feliz por el cual la sabiduría filosófica pudiera coincidir con la posesión del poder gobernante en el Estado.

4. El ideal "individualista" del siglo XVIII

En la filosofía del siglo XVIII nos encontramos en un círculo de ideas muy diferente. La "naturaleza" significa aún algo antitético a la organización social existente; Platón ejerció una gran influencia sobre Rousseau. Pero la voz de la naturaleza habla ahora en favor de la diversidad del talento individual y de la necesidad del libre desarrollo de la individualidad en todas sus variedades. La educación de acuerdo con la naturaleza proporciona el objetivo y el método de la instrucción y la disciplina. Además, las dotes nativas u originarias se concibieron, en los casos extremos, como asociales y aun como antisociales. Se pensaron las organizaciones sociales como meros expedientes externos por los cuales estos individuos asociales podían alcanzar una mayor cantidad de felicidad privada por sí mismos.

Sin embargo, estas afirmaciones ofrecen sólo una idea inadecuada de la verdadera significación del movimiento. En realidad, su principal interés consistía en el progreso y en el progreso social. La filosofía aparentemente antisocial era una especie de disfraz transparente de un impulso hacia una sociedad más amplia y más libre, el cosmopolitismo. El ideal positivo era la humanidad. Como miembro de la comunidad, diferente de un Estado, podían librarse las capacidades del hombre, en tanto que en las organizaciones políticas existentes sus capacidades eran dificultadas y alteradas para satisfacer las exigencias y los intereses egoístas de los gobernantes del Estado. La doctrina del individualismo extremo no fue sino la contrapartida, el reverso de los ideales de la perfectibilidad infinita del hombre y de una organización social que tenía un alcance tan vasto como la humanidad. El individuo emancipado había de llegar a ser el órgano y el agente de una sociedad amplia y progresiva.

Los heraldos de este evangelio fueron intensamente conscientes de los males del estado social en que se hallaban. Atribuyeron esos males a las limitaciones impuestas a las capacidades libres del hombre. Tal limitación era a la vez perturbadora y corruptora. Su apasionada devoción a la emancipación de la vida respecto a las restricciones externas que operaban en beneficio exclusivo de la clase a la cual atribuyó el poder un sistema feudal desaparecido, encontró su formación intelectual en un culto a la naturaleza. Dar a la "naturaleza" plena libertad de acción era sustituir un orden social artificial, corrompido e inequitativo por un nuevo y mejor reino de la humanidad. La fe ilimitada en la naturaleza como modelo y como poder actuante se fortaleció por los avances de la ciencia natural. La investigación de la libertad de los prejuicios y de las restricciones artificiales impuestas por la Iglesia habían revelado que el mundo era un escenario de la ley. El sistema solar newtoniano, que había expresado el reino de la ley natural, fue un escenario de maravillosa armonía, donde cada fuerza se equilibraba en las relaciones humanas con sólo que los hombres se libraran de las restricciones coercitivas artificialmente impuestas por los hombres mismos.

Se pensó que la educación de acuerdo con la naturaleza sería el primer paso para alcanzar esta sociedad más social. Se vio claramente que las limitaciones económicas y políticas dependían en último término de las limitaciones del pensamiento y del sentimiento. El primer paso en la liberación de los hombres de las cadenas externas era emanciparles de las cadenas internas de las falsas creencias e ideales. Lo que se llamaba la vida social, las instituciones existentes, era demasiado falso y corrompido para que se le confiara esta obra. ¿Cómo podía esperarse emprenderla cuando la empresa significaba su propia destrucción? La "naturaleza" debe ser, pues, el poder al que se confiara la empresa. Aun la teoría sensualista extrema del conocimiento fue derivada de esta concepción. Insistir en que el espíritu es originariamente pasivo y vacío fue un modo de glorificar las posibilidades de la educación. Si el espíritu fuera la tabla de cera en la que habían de escribirse los objetos, no habría límites a las posibilidades de la educación por medio del ambiente natural. Y como el mundo natural de objetos es una escena de "verdad" armoniosa, esta educación produciría infaliblemente espíritus llenos de verdad.

5. La educación como nacional y social

Tan pronto como se desvaneció el primer entusiasmo por la libertad se percibió claramente la debilidad de la teoría en el aspecto constructivo. Abandonarlo todo meramente a la naturaleza no era, después de todo, sino negar la misma idea de la educación; era confiar en los accidentes circunstanciales. No sólo se requería algún método, sino también algún órgano positivo, algún agente administrativo para dirigir el proceso de la instrucción. Teniendo "el desarrollo completo y armónico de todas las capacidades" su contrapartida social en una humanidad ilustrada y progresiva, necesitaba una organización determinada para su realización. Los individuos particulares podían proclamar

aquí y allí el evangelio, pero no podían realizar la labor. Un Pestalozzi podía intentar experimentos y exhortar a las personas filantrópicas dotadas de riqueza y poder seguir su ejemplo, pero aun el mismo Pestalozzi vio que toda prosecución eficaz del nuevo ideal educativo requería el apoyo del Estado. La realización de la nueva educación destinada a producir una nueva sociedad depende, después de todo, de las actividades de los Estados existentes. El movimiento en favor de la idea democrática llega a ser inevitablemente un movimiento en favor de las escuelas dirigidas y administradas públicamente.

En lo que concernía a Europa, la situación histórica identificó el movimiento en favor de una educación sostenida por el Estado con el movimiento nacionalista en la vida política; un hecho de incalculable significación para los movimientos siguientes. Bajo el influjo del pensamiento alemán en particular, la educación llegó a ser una función cívica, y la función cívica se identificó con la realización de ideas del Estado nacional. El "Estado" sustituyó a la humanidad; el cosmopolitismo cedió al nacionalismo. Formar al ciudadano, no al "hombre", llegó a ser el fin de la educación [1]. La situación histórica a que se hace referencia es el efecto producido por las conquistas napoleónicas, especialmente en Alemania. Los Estados alemanes percibieron (y los hechos siguientes demostraron lo correcto de la visión) que la atención sistemática a la educación era el medio mejor de recobrar y mantener su integridad y poder políticos. Externamente se hallaban débiles y divididos. Bajo la dirección de los estadistas prusianos hicieron de esta condición un estímulo para el desarrollo de un sistema de educación pública extenso y perfectamente fundamentado.

Este cambio en la práctica produjo necesariamente un cambio en la teoría. La teoría individualista quedó relegada a segundo término. El Estado proporcionó no sólo los medios de la educación pública sino también su objetivo. Cuando la práctica real fue tal que el sistema escolar, desde los grados primarios hasta las facultades universitarias, proporcionó el ciudadano y el soldado patrióticos y los futuros funcionario y administrador públicos, y proveyó los medios para la defensa y expansión militar, industrial y política, le fue imposible a la teoría no realzar el objetivo de la eficacia social. Y con la inmensa importancia atribuida al Estado nacionalista, rodeado por otros Estados competidores y más o menos hostiles, fue igualmente imposible interpretar la eficacia social en forma de un vago humanitarismo cosmopolita. Como el mantenimiento de una soberanía nacional particular requería la subordinación de los individuos a los intereses superiores del Estado tanto en su defensa militar como en sus luchas por la supremacía internacional en el comercio, se interpretó la eficacia social como necesitando una subordinación análo-

[1] Hay una tendencia muy descuidada en Rousseau que se dirige intelectualmente en este sentido. Se opuso al estado actual de cosas basándose en que no formaba ni al ciudadano ni al hombre. En las condiciones existentes, prefirió lo último a lo primero. Pero hay muchas indicaciones suyas que señalan la formación del ciudadano como idealmente superior y que revelan que su esfuerzo propio, tal como se encarna en el *Emilio*, fue simplemente el mejor expediente que la corrupción de los tiempos le permitió presentar.

ga. Se consideró el progreso educativo como un adiestramiento disciplinario más que como un desarrollo personal. Pero como persistió, sin embargo, el ideal de cultura como desarrollo completo de la personalidad, la filosofía pedagógica trató de reconciliar ambas ideas. La reconciliación adoptó la forma de la concepción del carácter "orgánico" del Estado. El individuo aislado no es nada; sólo en y por la absorción de los objetivos y el sentido de las instituciones organizadas alcanza su verdadera personalidad. Lo que parece ser su subordinación a la autoridad política y la exigencia de su sacrificio a los mandatos de sus superiores no es en realidad, sino su asimilación de la razón objetiva manifestada en el Estado, o sea el único camino por el cual puede llegar a ser verdaderamente racional. La idea del desarrollo que hemos visto que es característica del idealismo institucional (como en la filosofía de Hegel) constituyó justamente tal esfuerzo deliberado para combinar las ideas de la realización completa de la personalidad y de la subordinación "disciplinaria" absoluta a las instituciones existentes.

La extensión de la transformación de la filosofía pedagógica que se realizó en Alemania en la generación entregada a la lucha contra Napoleón y a favor de la independencia nacional puede percibirse en Kant, quien había expresado el anterior ideal individuo cosmopolita. En su tratado *Pedagogía,* que consiste en las lecciones dadas por él en los últimos años del siglo XVIII, define la educación como el proceso por el cual el hombre llega a ser hombre. La humanidad comienza su historia sumergida en la naturaleza, no como Hombre que es una criatura de razón, en tanto que la naturaleza aporta sólo instintos y apetitos. La naturaleza ofrece solamente los gérmenes que la educación ha de desarrollar y perfeccionar. La peculiaridad de la vida verdaderamente humana es que el hombre tiene que crearse a sí mismo por su propio esfuerzo voluntario; debe hacerse a sí mismo un ser verdaderamente moral, racional y libre. Este esfuerzo creador ha de realizarse por las actividades educativas de generaciones lentas. Su aceleración depende de los hombres que se esfuerzan conscientemente por educar a sus sucesores, no para el estado de cosas existente, sino para hacer posible una humanidad futura mejor. Pero aquí está la gran dificultad. Cada generación se inclina a educar a su juventud para salir adelante en el mundo presente en vez de hacerlo con vistas al fin más propio de la educación: la promoción de la mejor realización posible de la humanidad como humanidad. Los padres educan a sus hijos de modo que puedan salir adelante; los príncipes educan a sus súbditos como instrumentos de sus propios fines.

¿Quién dirigirá, pues, la educación para que pueda perfeccionarse la humanidad? Nosotros tenemos que depender de los esfuerzos de los hombres ilustrados en su capacidad privada. "Toda cultura comienza con los hombres privados y se extiende desde ellos hacia afuera. La aproximación gradual de la naturaleza humana a su fin sólo es posible por los esfuerzos de las personas de amplias inclinaciones que son capaces de captar el ideal de una condición futura mejor... Los gobernantes están simplemente interesados por una educación tal que haga de sus súbditos instrumentos mejores para sus propias intenciones." Aun los subsidios de los gobernantes a las

escuelas sostenidas con fondos privados tienen que ser cuidadosamente examinados. Pues el interés de los gobernantes por el bienestar de su propia nación, en vez de por lo que es mejor para la humanidad, les hará desear, si dan dinero para las escuelas, trazar sus planes. Tenemos en esta concepción una afirmación expresa de los puntos característicos del cosmopolitismo individualista del siglo XVIII. El pleno desarrollo de la personalidad particular se identifica con las aspiraciones de la humanidad como un todo y con la idea del progreso. Además, vemos aquí un temor explícito respecto a la influencia entorpecedora de una educación dirigida y regulada por el Estado para la consecución de esas ideas. Pero en menos de dos décadas después de esta época, los sucesores filosóficos de Kant —Fichte y Hegel— elaboraron la idea de que la función principal del Estado es educativa; que, en particular, la regeneración de Alemania había de realizarse por una educación aplicada en interés del Estado, y que el individuo particular es necesariamente un ser egoísta, irracional esclavo de sus apetitos y circunstancias a menos que se someta voluntariamente a la disciplina educativa de las instituciones y leyes del Estado. En este espíritu, Alemania fue el primer país que emprendió un sistema de educación pública, universal y obligatoria, que se extendió desde la escuela primaria hasta la universidad, y que sometió a los reglamentos e inspección celosos del Estado todas las empresas particulares de educación.

Dos resultados deben derivarse de esta breve ojeada histórica. El primero es que expresiones tales como la concepción individual y social de la educación carecen de sentido tomadas con amplitud o aparte de su contexto. Platón sostuvo el ideal de una educación que debía identificar a la realización individual con la coherencia y estabilidad sociales. Su situación forzó su ideal en la noción de una sociedad organizada en clases estratificadas, perdiéndose lo individual en la clase. La filosofía pedagógica del siglo XVIII fue sumamente individualista en la forma, pero esta forma estaba inspirada por un ideal social noble y generoso: el de una sociedad organizada para abarcar a la humanidad y facilitar la infinita perfectibilidad humana. La filosofía idealista de Alemania a comienzos del siglo XIX aspiró de nuevo a identificar los ideales del desarrollo libre y completo de una personalidad culta con la disciplina social y la subordinación política. Hizo del Estado Nacional un intermediario entre la realización de la personalidad privada, por una parte, y de la humanidad, por otra. Consiguientemente, es asimismo posible formular su principio inspirador con igual verdad, bien en la forma clásica del desarrollo armónico de todas las capacidades de la "personalidad", o bien en la terminología más reciente de la "eficacia social." Todo esto refuerza la afirmación con que se inicia este capítulo: la concepción de la educación como un proceso y función sociales no tiene un sentido concreto hasta que definamos la clase de sociedad que tenemos en la mente.

Estas consideraciones preparan el camino para nuestra segunda conclusión. Uno de los problemas fundamentales de la educación en y para una sociedad democrática lo plantea el conflicto entre una finalidad nacionalista y una ampliamente social. La primera concepción cosmopolita y "humanitaria" sufrió de vaguedad y de falta de órganos definidos de ejecución, de medios de

administración. En Europa, en los Estados continentales particularmente, la nueva idea de la importancia de la educación para el bienestar y el progreso sociales fue capturada por los intereses nacionales y obligada a realizar una labor cuya finalidad social era definitivamente estrecha y exclusiva. Se identificaron la finalidad social de la educación y su finalidad nacional, y el resultado fue un marcado oscurecimiento del sentido de la finalidad social.

Esta confusión corresponde a la situación existente en el intercambio humano. Por una parte, la ciencia, el comercio y el arte trascienden las fronteras nacionales. Son ampliamente internacionales respecto a la cualidad y al método. Suponen una interdependencia y cooperación entre las gentes que habitan en diferentes países. Al mismo tiempo, la idea de la soberanía nacional no se ha acentuado nunca en política tanto como en el tiempo presente. Cada nación vive en un estado de hostilidad reprimida y de guerra incipiente con sus vecinos. Cada una quiere ser el juez supremo de sus propios intereses y se da por supuesto que cada una tiene interes que son exclusivamente propios. Discutir esto es discutir la idea misma de la soberanía nacional, que se supone es básica para la ciencia y la práctica política. Esta contradicción (pues no es otra cosa) entre la más amplia esfera de la vida asociada y colaboradora y las más estrecha de las empresas y propósitos exclusivos y por tanto potencialmente hostiles, exige de la teoría pedagógica una concepción más clara del sentido de lo "social", como una función y prueba de la educación, de la que se ha alcanzado hasta ahora.

¿Es posible que un sistema de educación sea dirigido por un Estado nacional y que, sin embargo, los fines sociales del proceso educativo no sean restringidos, constreñidos y corrompidos? Internamente, la cuestión ha de afrontar las tendencias que, debido a las presentes circunstancias económicas, divide a la sociedad en clases, algunas de las cuales son convertidas meramente en instrumentos para la cultura superior de las demás. Externamente, la cuestión afecta a la reconciliación de la lealtad nacional, del patriotismo, con la devoción superior a las cosas que unen a los hombres en fines comunes, independientemente de las fronteras políticas nacionales. Ninguna de estas fases del problema puede resolverse por medios puramente negativos. No basta procurar que la educación no se emplee activamente como un instrumento para facilitar la explotación de una clase por otra. Deben ofrecerse facilidades escolares de tal amplitud y eficacia que, de hecho y no simplemente de nombre, supriman los efectos de las desigualdades económicas y aseguren a todos los sectores de la nación una igualdad de condiciones para sus carreras futuras. El cumplimiento de este fin requiere no sólo una adecuada provisión de recursos escolares por parte de la Administración (y tal incremento de recursos para las familias hará posible a los jóvenes sacar provecho de los mismos), sino también una modificación de los ideales tradicionales de cultura, materias tradicionales de estudio y métodos tradicionales de enseñanza y disciplina. Tal modificación retendrá a los jóvenes bajo las influencias educativas hasta que estén equipados para ser expertos en sus propias carreras económicas y sociales. El ideal puede parecer de ejecución remota, pero el ideal democrático de educación será una ilusión y hasta

una farsa trágica a menos que el ideal domine cada vez más a nuestro sistema de educación pública.

El mismo principio se aplica a las consideraciones que afectan a las relaciones de las naciones entre sí. No es bastante enseñar los horrores de la guerra y evitar todo lo que pueda estimular los celos y la animosidad internacionales. Debe acentuarse todo lo que une a los pueblos en las empresas y resultados cooperativos humanos, independientemente de las limitaciones geográficas. El carácter secundario y provisional de la so-beranía nacional respecto a una asociación e intercambio más pleno, más libre y más fructífero de todos los seres humanos, debe introducirse como un estado de ánimo operante. Si estas aplicaciones parecen estar alejadas de una consideración filosófica de la educación, esta impresión revelará que no se ha captado debidamente el sentido de la idea de educación anteriormente expuesta. Esta conclusión se halla unida a la verdadera idea de la educación considerada como una liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales. De otro modo, sólo puede aplicarse inconsistentemente un criterio democrático de la educación.

Sumario

Puesto que la educación es un proceso social, y hay muchas clases de sociedades, un criterio para la crítica y la construcción educativas implica un ideal social *particular*. Los dos puntos seleccionados por los cuales medir el valor de una forma de vida social son la extensión en que los intereses de un grupo son compartidos por todos sus miembros y la plenitud y libertad con que aquél actúa con los demás grupos. En otras palabras, una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y comunicación de la experiencia. Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden.

Desde este punto de vista se han considerado tres filosofías de la educación, típicas, históricas. Se encontró que la platónica tenía un ideal muy semejante en la forma al que hemos formulado, pero que estaba comprometida por hacer de la clase más que del individuo la unidad social. Se encontró que el llamado individualismo de la "ilustración" del siglo XVIII suponía la noción de una sociedad tan amplia como la humanidad de cuyo progreso había de ser órgano el individuo. Pero carecía de un procedimiento para asegurar el desarrollo de su ideal, como se evidenció en su fracaso en volver a la naturaleza. Las filosofías idealistas institucionales del siglo XIX suplieron esta falta, haciendo del Estado la agencia, pero limitando con ello la concepción de la finalidad social a los que fueran miembros de la misma unidad política; y reintrodujeron la idea de la subordinación del individuo a la institución.

CAPÍTULO VIII

Los fines de la educación

1. La naturaleza de un fin

La visión de la educación presentada en nuestros capítulos anteriores anticipó virtualmente los resultados alcanzados en la discusión acerca del propósito de la educación en una comunidad democrática. Pues suponía que el fin de la educación o sea que el objeto y la recompensa del aprender es la capacidad continuada para el desarrollo. Ahora bien, esta idea no puede aplicarse a todos los miembros de una sociedad excepto cuando el intercambio de unos hombres con otros sea realmente mutuo y cuando se han adoptado las medidas adecuadas para la reconstrucción de los hábitos e instituciones sociales por medio de una amplia estimulación que surge de intereses equitativamente distribuidos. Y esto significa una sociedad democrática. En nuestra indagación acerca de los fines de la educación no nos interesa por tanto encontrar un fin fuera del proceso educativo al cual esté subordinada la educación. Nos lo prohibe toda nuestra concepción. Nos preocupa más bien el contraste que existe cuando los fines se hallan dentro del proceso en que operan y cuando se implantan desde fuera. Y esta última situación se presenta cuando las relaciones sociales no se hallan equitativamente equilibradas. Pues en este caso una parte del grupo social entero encontrará determinados sus fines por un dictado exterior; sus fines no surgirán del libre desarrollo de su propia experiencia, y sus finalidades nominales serán medios para fines ulteriores de los demás más que verdaderamente propios.

Nuestra primera cuestión es definir la naturaleza de un fin en cuanto cae dentro de una actividad en vez de ser dado desde fuera. Nos aproximamos a la definición por un contraste de los meros *resultados* con los *fines.* Toda manifestación de energía produce resultados. El viento sopla sobre las arenas del desierto y cambia la posición de los granos. Aquí hay un resultado, un efecto, pero no un *fin.* Pues no hay nada en el producto que complete o llene lo que había antes. Hay sólo una redistribución espacial. Una situación es tan

buena como la otra. Consiguientemente, no hay base sobre la cual seleccionar una primera situación como un comienzo y una posterior como un fin, y para considerar lo que interviene como un proceso de transformación y realización.

Considérense, por ejemplo, las actividades de las abejas en contraste con los cambios que ocurren en la arena cuando sopla el viento. Los resultados de las acciones de las abejas pueden llamarse fines no porque estén intentados o regidos conscientemente, sino porque son verdaderas terminaciones o realizaciones de lo que ha precedido. Cuando las abejas recogen el polen y hacen cera y construyen las celdillas, cada paso prepara el camino para el próximo. Cuando están construidas las celdillas, la reina pone sus huevos en ellas, y cuando están puestos los huevos son encerrados y las abejas los conservan y los mantienen a la temperatura requerida para incubarlos. Cuando están incubados, las abejas alimentan a las crías hasta que pueden valerse por sí mismas. Ahora bien, nosotros nos hallamos tan familiarizados con tales hechos que estamos dispuestos a pasarlos por alto, basándonos en que la vida y los instintos son después de todo una cosa milagrosa. Así dejamos de percibir cuál es la característica esencial del hecho, a saber, la significación del lugar y orden temporal de cada elemento; el modo en que cada suceso anterior lleva al siguiente, en tanto que éste recoge lo que se le proporciona y lo utiliza para alguna otra etapa, hasta que llegamos al final, que resume y termina el proceso.

Puesto que los fines se refieren siempre a resultados, la primera cosa a considerar, cuando es una cuestión de fines, es si el trabajo asignado posee una continuidad intrínseca. ¿O constituye una mera agregación en serie de actos, haciendo primero una cosa y después otra? No tiene sentido hablar de una finalidad educativa cuando cada acto de un alumno está dictado por el maestro, cuando el único orden en la sucesión de sus actos procede de las lecciones asignadas y de las directivas dadas por otro. Es igualmente fatal para un fin permitir las acciones caprichosas o discontinuas en nombre de la autoexpresión espontánea. Un fin implica una actividad ordenada, en la cual el orden consiste en la progresiva terminación de un proceso. Dada una actividad que tiene un espacio de tiempo y un desarrollo acumulativo, dentro de la sucesión temporal, el fin significa previsión anticipada de la terminación posible. Si las abejas anticiparan las consecuencias de su actividad, si percibieran su finalidad con previsión imaginativa, tendrían el elemento primario de un fin. De aquí que carezca de sentido hablar del fin de la educación —o de otra empresa— cuando las condiciones no permiten la previsión de los resultados y no estimulan a la persona a mirar hacia adelante para ver cuál ha de ser el resultado de una actividad dada.

Por otra parte, el fin como resultado previsto da dirección a la actividad; no es la visión ociosa de un mero espectador, sino que influye en las medidas tomadas para alcanzar el fin. La previsión funciona de tres modos. En primer lugar, supone una observación cuidadosa de las condiciones dadas para ver cuáles son los medios disponibles para alcanzar el fin y para descubrir los obstáculos del camino. En segundo lugar, sugiere el orden o sucesión

más adecuados en el uso de los medios. Facilita una selección y organización económicas. En tercer lugar, hace posible una elección de alternativas. Si podemos predecir el resultado de actuar de un modo determinado, podemos comparar el valor de dos planes de acción; podemos realizar un juicio sobre su relativa conveniencia. Si sabemos que el agua estancada cría mosquitos y que éstos son propicios para transmitir enfermedades, podemos —temiendo anticipadamente este resultado— dar los pasos necesarios para evitarlo. Puesto que no anticipamos resultados como meros observadores intelectuales, sino como personas interesadas por el resultado, somos partícipes en el proceso que lo causa. Intervenimos para producir este o aquel resultado.

Naturalmente, estos tres puntos se hallan íntimamente relacionados entre sí. Sólo podemos prever definitivamente los resultados cuando realizamos un estudio cuidadoso de las condiciones presentes y, la importancia del resultado proporciona el motivo para las observaciones. Cuanto más adecuadas son nuestras observaciones, más variados son la escena de las condiciones y los obstáculos que se presentan y más numerosas son las alternativas entre las que puede realizarse la elección. A su vez, cuanto más numerosas sean las posibilidades reconocidas de la situación, o las alternativas de la acción, más sentido posee la actividad escogida y más flexiblemente controlable es. Cuando sólo se ha pensado en un resultado único, el espíritu no tiene otro en que pensar; el sentido atribuido al acto es limitado. Sólo una corriente se dirige hacia el objetivo. A veces, un plan estrecho semejante puede ser eficaz. Pero si se presentan dificultades inesperadas, no se dispone de tantos recursos como si se hubiera escogido la misma norma de acción después de una visión más amplia de las posibilidades del campo. No se podrán realizar fácilmente los reajustes necesarios.

La conclusión neta de esto es que actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente. Prever el término de un acto es tener una base sobre la cual observar, seleccionar y ordenar los objetos y nuestras propias capacidades. Hacer estas cosas significa tener un espíritu, pues el espíritu es precisamente la actividad intencional con propósito, controlada por la percepción de hechos y de sus relaciones recíprocas. Tener un espíritu para hacer una cosa es prever una posibilidad futura; es tener un plan para su realización; es observar los medios que hacen capaz de realización el plan —o sea si es realmente un *espíritu* para hacer la cosa y no una vaga inspiración—; es poseer un plan que tiene en cuenta los recursos y las dificultades. El espíritu es la capacidad de referir las condiciones presentes a los resultados futuros y las consecuencias futuras a las condiciones presentes. Y estos rasgos son los que se entiende por tener un fin o un propósito. Un hombre es estúpido o ciego o inteligente —falto de espíritu— justamente en la medida en que en una actividad no sabe lo que ocurre, a saber, las consecuencias probables de sus actos. Un hombre es imperfectamente inteligente cuando se contenta con conjeturar el resultado más vagamente de lo que es necesario, limitándose a los azares de su suerte, o cuando forma planes aparte del estudio de las condiciones reales, incluyendo sus propias capacidades. Tal ausencia relativa de

espíritu significa hacer de nuestros sentimientos la medida de lo que va a ocurrir. Para ser inteligentes nos debemos "detener, mirar, escuchar" al realizar el plan de una actividad.

Identificar la actuación con un fin y con la actividad inteligente es bastante para mostrar su valor, su función en la experiencia. Somos demasiado dados a hacer un ente del nombre abstracto de "conciencia". Olvidamos que procede del adjetivo "consciente". Ser consciente es darse cuenta de lo que nos ocurre; consciente significa los rasgos deliberados, observadores, planeadores de la actividad. La conciencia no es algo que tenemos y que observa ociosamente la escena en torno nuestro o que tiene impresiones producidas por las cosas físicas; es un nombre para designar la cualidad con propósito de una actividad, para el hecho de que está dirigida por un fin. Dicho de otro modo, tener un fin es actuar con sentido, no como una máquina automática; es *tener* el propósito de hacer algo y percibir el sentido de las cosas a la luz de aquel intento.

2. *Los criterios de los buenos fines*

Podemos aplicar los resultados de nuestra discusión a un examen de los criterios empleados al asentar correctamente los fines.

1) El fin establecido debe ser una consecuencia de las condiciones existentes. Debe basarse en una consideración de lo que ya está ocurriendo, en los recursos y dificultades de la situación. Las teorías sobre el fin más adecuado de nuestras actividades —las teorías pedagógicas y morales— violan con frecuencia este principio. Suponen fines que se hallan *fuera* de nuestras actividades, fines extraños a la estructura concreta de la situación, fines que proceden de alguna fuente exterior. Entonces el problema consiste en hacer que nuestras actividades se dirijan a la realización de estos fines externamente ofrecidos. Son así éstos algo para lo cual *debemos* actuar. En todo caso, tales "fines" limitan la inteligencia; no son la expresión del espíritu en la previsión, la observación y la elección de las mejores alternativas posibles. Limitan la inteligencia porque, dándose ya preparados, tienen que ser impuestos por alguna autoridad externa a la inteligencia, no dejando a ésta nada más que una elección mecánica de los medios.

2) Hemos hablado como si los fines pudieran ser formados completamente antes de intentar realizarlos. Esta impresión tiene que calificarse ahora. El fin, tal como primeramente emerge, es un mero bosquejo aproximado. El acto de tratar de realizar lo prueba su valor. Si basta dirigir con éxito la actividad, no se requiere nada más, puesto que toda su función consiste en establecer de antemano un objetivo, y a veces una mera insinuación puede bastar. Pero, ordinariamente —al menos en las situaciones complicadas— la acción sobre aquél saca a luz condiciones que han pasado inadvertidas. Esto pide la revisión del fin originario, al cual hay que añadir o sustraer algo. Un fin debe ser, por tanto, *flexible;* debe ser capaz de alterarse frente a las circunstancias. Un fin establecido externamente al proceso de la acción es siempre

rígido. Siendo insertado o impuesto desde fuera, no se puede suponer que posea una relación activa con las condiciones concretas de la situación. Lo que ocurre en el curso de la acción ni lo confirma, ni lo refuta, ni lo altera. Sólo puede insistirse sobre tal fin. El fracaso que produce su falta de adaptación se atribuye simplemente a las malas condiciones existentes, no al hecho de que el fin no sea razonable en tales circunstancias. El valor de un fin legítimo, por el contrario, se halla en el hecho de que podemos emplearlo para cambiar las condiciones. Es un método para tratar las condiciones de modo que se efectúen en ellas las alteraciones deseadas. Un agricultor que aceptara pasivamente las cosas tal como las encuentra, cometería un error tan grande como el que trazara sus planes prescindiendo completamente de lo que permite el suelo, el clima, etcétera. Uno de los males de un fin abstracto o remotamente externo en la educación es que su misma inaplicabilidad en la práctica hace que probablemente se reaccione en forma de una búsqueda azarosa en las condiciones inmediatas. Un buen fin contempla el estado actual de la experiencia de los alumnos y, formando un plan provisional de tratamiento, tiene el plan constantemente a la vista y lo modifica cuando las condiciones lo exigen. El fin, en suma, es experimental y de aquí que se desarrolle constantemente a medida que se prueba en la acción.

3) El fin debe representar siempre una liberación de actividades. La frase *fin a la vista* es sugestiva porque pone ante el espíritu la terminación o conclusión de algún proceso. El único modo por el cual podemos definir una actividad es colocando ante nosotros los objetos en que termina, como lo es el blanco en los ejercicios de tiro. Pero debemos recordar que el *objeto* es sólo una marca o señal por la cual el espíritu especifica la *actividad* que se desea realizar. Hablando estrictamente, no es el blanco sino *dar* en el blanco el fin a la vista; se *adquiere* el fin por medio del blanco, pero también por la mira del arma. Los diferentes objetos en que se piensa son medios de *dirigir* la actividad. Así, cuando se aspira a cazar un conejo, lo que se quiere es un tiro certero, un cierto tipo de actividad. O bien, si lo que se desea es el conejo, éste no es independiente de la actividad, sino un factor de ella; se quiere comer el conejo o mostrarlo como prueba de destreza; se quiere hacer algo de él. El fin es hacer algo con la cosa, no la cosa aisladamente. El objeto no es sino una fase del fin activo: continuar la actividad con éxito. Esto es lo que se entiende con la frase empleada antes de "actividad liberadora".

En contraste con la realización de algún proceso para que pueda continuar la actividad se halla el carácter estático de un fin impuesto desde fuera de la actividad. Siempre se concibe como algo fijo; es *algo* que se ha de alcanzar y poseer. Cuando se tiene tal idea, la actividad es un mero medio inevitable para hacer algo; no es significativa o importante por sí misma, Comparada con el fin, no es más que un mal necesario; algo que debe realizarse antes de que se pueda alcanzar el objeto, que es sólo lo que tiene valor. En otras palabras, la idea externa del fin lleva a una separación de los medios respecto del fin, mientras que un fin que se desarrolla dentro de una actividad como plan para su dirección es siempre a la vez fin y medio, tratándose aquí sólo de una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta

que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá la actividad tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad y tiende a reducirla a una faena de la que nos libraríamos si pudiéramos. Un agricultor ha de utilizar plantas y animales para realizar sus actividades agrícolas. Ciertamente que constituirá una gran diferencia para su vida si tiene gusto por ellas o si las considera meramente como medios que ha de emplear para obtener algo, que es lo único que le interesa. En el primer caso, todo el curso de su acción es significativo; cada una de sus fases posee su propio valor. Aquél tiene la experiencia de realizar su fin en cada etapa, siendo el fin propuesto o el fin a la vista meramente una señal adelantada por la cual mantener su actividad plena y libremente. Porque si no mira adelante es muy probable que se encuentre bloqueado. El fin es un *medio* de acción tan definido como cualquier otra parte de una actividad.

3. *Aplicaciones a la educación*

No hay nada peculiar en los fines educativos. Son justamente iguales que los fines de cualquier ocupación dirigida. El educador, como el agricultor, tiene que hacer ciertas cosas, ciertos recursos para hacerlas y ciertos obstáculos que vencer. Las condiciones con que el agricultor trata, sean obstáculos o recursos, poseen su estructura y operaciones propias, independientemente de todos sus propósitos. Brotan las semillas, cae la lluvia, brilla el sol, devoran los insectos, cambian las estaciones. Su fin es simplemente utilizar estas diversas condiciones; hacer que colaboren sus actividades y sus energías en vez de ir unas contra otras. Sería absurdo que el agricultor adaptase un propósito de cultivo de las características del crecimiento de las plantas. Su propósito es simplemente prever las consecuencias de sus energías relacionadas con las de las cosas en torno suyo, una previsión empleada para dirigir sus movimientos día a día. La previsión de las consecuencias posibles lleva a una observación más cuidadosa y externa de la naturaleza y la actuación de las cosas con las que ha de tratar, y a establecer un plan, esto es, un cierto orden en los actos que han de realizarse.

Lo mismo ocurre con el educador, sea padre o maestro. Es tan absurdo para este último asignar sus "propios" fines como los objetivos adecuados para el desarrollo de los niños, como lo sería para el agricultor establecer un ideal de cultivo independientemente de las condiciones existentes. Los fines significan la aceptación de responsabilidad por las observaciones, anticipaciones y arreglos requeridos para realizar una función, sea el cultivar o el educar. Todo fin tiene valor en cuanto suministra observación, elección y planeamiento al realizar una actividad de momento en momento y de hora en hora; si esto se hace sólo por el sentido común del propio individuo (como ocurrirá si se impone desde fuera o se acepta por autoridad) será perjudicial.

Y es bueno recordar que la educación como tal no tiene fines. Sólo las

personas, los padres y maestros, etc., tienen fines, no una idea abstracta como la educación. Y consiguientemente, sus propósitos son indefinidamente variados, difiriendo con niños diversos, cambiando con el crecimiento de los niños y con el desarrollo de la experiencia de quien enseña. Aun los fines más válidos que pueden expresarse por palabras harán, como las palabras, más daño que beneficio, a menos que se reconozca que no son fines, sino más bien sugestiones para los educadores respecto a cómo observar, cómo mirar adelante y cómo escoger para liberar y dirigir las energías de las situaciones concretas en que se encuentran. Como lo ha dicho recientemente un escritor: "Dirigir a este niño a leer las novelas de Walter Scott en vez de los cuentos de Sleuth; enseñar a esta niña a coser; desterrar de la mente de Juan el hábito de pelear; preparar a esta clase para estudiar medicina; éstos son ejemplos de los millones de fines que tenemos actualmente ante nosotros en la obra concreta de la educación".

Teniendo en cuenta estas calificaciones, procederemos a formular algunas de las características que se encuentran en todo buen fin educativo.

1) Un fin educativo debe fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas (incluyendo los instintos originales y los hábitos adquiridos) del individuo determinado que ha de educarse. La tendencia de tal fin como preparación es, según hemos visto, prescindir de los poderes o facultades existentes y encontrar la finalidad en alguna remota actuación o responsabilidad. En general, hay una tendencia a adoptar consideraciones que son caras al corazón de los adultos y establecerlas como fines sin tener en cuenta las capacidades de los que se educan. Hay también una inclinación a propugnar fines tan uniformes que descuidan los poderes y los requerimientos específicos del individuo, olvidando que todo aprender es algo que ocurre a un individuo en un tiempo y lugar determinados. El campo más amplio de la percepción del adulto es de gran valor para observar las capacidades y debilidades del ser juvenil y para decidir lo que pueden significar. Así, las capacidades artísticas del adulto muestran de qué son capaces ciertas tendencias del niño; si no poseyéramos las actuaciones del adulto no tendríamos seguridad respecto a la significación de las actividades del dibujo, la reproducción, el modelado y la pintura del niño. Así, si no fuera por el lenguaje del adulto, no seríamos capaces de percibir el alcance de los impulsos del balbuceo de la infancia. Pero una cosa es utilizar las actuaciones de los adultos como una trama en que colocar y observar el hacer de la infancia y la juventud, y otra muy diferente establecerlas como un fin fijo, sin referencia a las actividades concretas de los que se educa.

2) Un fin debe ser capaz de traducirse en un método de cooperar con las actividades de los sometidos a la instrucción. Debe sugerir el género de ambiente necesitado para liberar y organizar *sus* capacidades. Si no se presta a la construcción de procedimientos específicos y si estos procedimientos no examinan, corrigen y amplían los fines, éstos no tendrán valor alguno. En vez de ayudar a la tarea específica de enseñar impedirán el uso del juicio ordinario para observar y apoderarse de la situación. Actuarán para excluir el reconocimiento de todo excepto lo que cuadre con el fin fijo que se tiene a la

vista. Todo fin rígido, justamente porque se da rígidamente, parece hacer innecesario prestar una atención cuidadosa a las situaciones concretas. Puesto que *debe* aplicarse en cualquier caso ¿qué valor tiene observar detalles que no importan?

El vicio de los fines externamente impuestos tiene raíces profundas. Los maestros los reciben de las autoridades superiores; estas autoridades los aceptan de lo que es corriente en la comunidad. Los maestros los imponen a los niños. Como primera consecuencia, la inteligencia del maestro no es libre; está reducida a recibir los fines dictados desde arriba. Con muy poca frecuencia el maestro se ve libre del dictado del inspector oficial, del texto de metodología, del plan de estudios* prescripto, etc., para que pueda poner su espíritu en íntimo contacto con el de sus alumnos y con la materia de estudio. Esta desconfianza respecto a la experiencia del maestro se refleja entonces en la falta de confianza respecto a las respuestas de los alumnos. Éstos reciben sus fines a través de una doble o triple imposición externa, y se hallan constantemente confusos por el conflicto entre los fines que son naturales a su propia experiencia en el momento y aquello a lo que se les enseña a someterse. Hasta que se conozca el criterio democrático de la significación intrínseca de toda experiencia creciente, nos hallaremos intelectualmente confusos por la exigencia de la adaptación a fines externos.

3) Los educadores han de estar en guardia contra los fines que se alegan como generales y últimos. Toda actividad, por específica que sea, es, naturalmente, general en sus conexiones ramificadas, porque lleva indefinidamente a otras cosas. Pero en tanto que una idea general nos haga más vivaces para estas conexiones no puede ser demasiado general. Pero "general" significa también "abstracto" o separado de toda contextura determinada. Y tal carácter abstracto significa lejanía. Y nos hace retroceder, una vez más, al enseñar y aprender como meros medios de preparación para un fin desconectado de los medios. Que la educación es literalmente y siempre su propia recompensa significa que ningún estudio o disciplina alegados son educativos si no tienen valor propio inmediato. Un fin verdaderamente general amplía el horizonte y estimula a tener en cuenta más consecuencias (conexiones). Esto significa una observación más amplia y más flexible de los medios. Cuanto más fuerzas interactivas tenga en cuenta, por ejemplo, el agricultor, más variables serán sus recursos inmediatos. Verá un número mayor de posibles puntos de partida y un mayor número de modos de lograr lo que necesita hacer. Cuanto más plena sea la concepción de las posibles actuaciones futuras, menos sometida estará la actividad presente a un pequeño número de alternativas. Si se conoce bastante, se puede partir casi de todas partes y mantener esta actividad de un modo continuo y fructífero.

Interpretando, pues, la frase "fin general o comprehensivo" simplemente en el sentido de una amplia visión del campo de las actividades presentes,

* Respetamos en esta obra el término "plan de estudios" utilizado por Luzuriaga aunque hoy día es más correcto sustituirlo por *curriculum*. *(N. del R.)*

recogeremos algunos de los más amplios fines que circulan entre las teorías pedagógicas del día y consideraremos qué luz arrojan sobre los fines inmediatamente concretos y diversificados que constituyen siempre el interés real del educando. Asentamos la premisa (como se sigue inmediatamente de lo que se ha dicho) de que no hay necesidad de realizar una selección entre ellos o de considerarlos como competidores. Cuando llegamos a actuar de un modo tangible hemos de seleccionar o escoger un acto particular en un momento particular, pero puede existir sin competición un número cualquiera de fines generales, puesto que éstos significan simplemente modos diferentes de contemplar la misma escena. No se puede ascender simultáneamente a diferentes montañas, pero las vistas que se obtiene cuando se asciende a montañas diferentes se completan unas a otras: no se presentan como mundos incompatibles, en competencia. O, poniendo la cosa de un modo algo diferente, nuestra declaración de un fin puede sugerir ciertas cuestiones y observaciones, y otra declaración plantear otra serie de cuestiones, que exigen otras observaciones. Por tanto cuantos más fines generales tengamos, mejor. Una declaración realzará lo que otra omite. Lo que hace una pluralidad de hipótesis para el investigador científico, puede hacerlo una pluralidad de fines formulados para el instructor.

Sumario

Un fin denota el resultado de todo proceso natural traído a la conciencia y convertido en un factor para determinar la observación presente y la elección de los modos de actuar. Significa que una actividad ha llegado a ser inteligente. Especialmente significa previsión de las consecuencias alternativas que se producen al actuar de diferentes modos en una situación dada y el uso de lo que se anticipa para dirigir la observación y el experimento. Un fin verdadero es así opuesto en todo punto a un fin que se impone por un proceso de acción desde fuera. Este último es fijo y rígido; no es un estímulo para la inteligencia en una situación dada, sino que es una orden dictada externamente para hacer tales y cuales cosas. En vez de relacionar directamente las actividades presentes, es remoto y está divorciado de los medios por los cuales se las ha de alcanzar. En vez de sugerir una actividad más libre y mejor equilibrada, es un límite puesto a la actividad. En la educación, la circulación de estos fines externamente impuestos es responsable de la importancia asignada a la idea de la preparación para un futuro remoto y de convertir en mecánica y servil la labor del maestro tanto como la del alumno.

CAPÍTULO IX

El desarrollo natural y la eficacia social como fines

1. *La naturaleza como proveedora del fin*

Acabamos de mostrar la futilidad de tratar de establecer el fin de la educación: un fin último que subordine a él todos los demás. Hemos indicado que como los fines generales no son sino puntos de vista previos desde los cuales contemplar las condiciones existentes y estimar sus posibilidades, podríamos tener cualquier número de ellos, todos consecuentes entre sí. En efecto, se ha formulado un gran número de ellos en diferentes tiempos, poseyendo todos gran valor circunstancial. Pues la *formulación* de un fin es un asunto de acentuación en un momento dado. Y nosotros no acentuamos cosas que no requieren acento, esto es, aquellas cosas que se cuidan muy bien por sí mismas. Tendemos más bien a estructurar nuestra formulación sobre la base de los defectos y necesidades de la situación contemporánea; damos por sentado, sin una formulación que no sería de utilidad, todo lo que es justo o que lo es aproximadamente. Afirmamos nuestros fines explícitos en forma de alguna alteración que debe introducirse. No constituye, pues, una paradoja que requiera explicación decir que una época o generación dada tiende a acentuar en sus proyecciones conscientes justamente las cosas que menos posee en su situación real. Una época de dominación por la autoridad suscita como respuesta el deseo de una gran libertad individual; una época de actividades individuales desorganizadas la necesidad de un control social como un fin educativo.

La práctica real implícita y el fin consciente o formulado se equilibran así recíprocamente. En diferentes tiempos se han empleado fines tales como el vivir completo, los métodos mejores de estudio del lenguaje, la sustitución de las palabras por las cosas, la eficacia social, la cultura personal, el servicio social, el completo desarrollo de la personalidad, el conocimiento enciclopédico, la disciplina, la contemplación estética, la utilidad, etc. La discusión que sigue recoge tres formulaciones de influencia reciente; otras se han discutido

incidentalmente en los capítulos precedentes y otras se considerarán más tarde en una discusión sobre el conocimiento y el valor de los estudios. Comenzamos con la consideración de que la educación es un proceso de desarrollo de acuerdo con la naturaleza tomando la afirmación de Rousseau, que oponía lo natural a lo social (ver pág. 85) y, después, pasaremos a la concepción antitética de la eficacia social, que opone frecuentemente lo social a lo natural.

1) Los reformadores pedagógicos, disgustados con el convencionalismo y el artificio de los métodos escolásticos que encuentran en torno suyo, propenden a recurrir a la naturaleza como norma. Suponen que la naturaleza ha de proporcionar la ley y el fin del desarrollo y que a nosotros nos toca seguir sus caminos y conformarnos a ellos. El valor positivo de esta concepción estriba en la intensidad con que se llama la atención a las dotes naturales de los educandos. Su debilidad se halla en la facilidad con que se confunde lo natural, en el sentido de lo *normal,* con lo físico. Queda entonces descartado el uso constructivo de la inteligencia en la previsión y la invención; entonces nos apartamos nosotros y dejamos a la naturaleza hacer su labor. Puesto que nadie ha formulado esta doctrina, en su verdad y su falsedad, mejor que Rousseau, acudiremos a él.

"La educación, dice, la recibimos de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. El desarrollo espontáneo de nuestros órganos y facultades constituyen la educación de la naturaleza. El uso que hemos sido enseñados a hacer de este desarrollo constituye la educación que nos da el Hombre. La adquisición de la experiencia personal de los objetos que nos rodean constituye la de las cosas. Sólo cuando estos tres géneros de educación se armonizan y aspiran al mismo fin tiende el hombre hacia su verdadero objetivo... Si nos preguntamos cuál es este fin, la respuesta es la de la naturaleza. Puesto que la concurrencia de las tres clases de educación es necesaria para su perfección, hay que dirigir las otras dos hacia la que nosotros nada podemos". Después define la naturaleza significando capacidades y disposiciones congénitas "como existen antes de las modificaciones debidas a los hábitos coercitivos y a la influencia de la opinión de los demás".

Las frases de Rousseau recompensarán un estudio cuidadoso. Contienen verdades tan fundamentales como no se han formulado nunca sobre la educación, unidas a una distorsión curiosa. Sería imposible expresarse mejor de como se dice en las primeras frases. Los tres factores del desarrollo educativo son: a) la estructura congénita de nuestros órganos corporales y sus actividades funcionales; b) el uso a que se destinan las actividades de estos órganos bajo la influencia de otras personas; c) su interacción directa con el ambiente. Estas formulaciones abarcan ciertamente todo el campo. Sus otras dos proposiciones son también certeras, a saber: a) que solamente cuando los tres factores son constantes y cooperadores se realiza el desarrollo adecuado del individuo, y b) que las actividades congénitas de los órganos, siendo originarias, constituyen la base para concebir su consonancia.

Pero se requiere poca lectura entre líneas, completada por otras afirmaciones de Rousseau, para percibir que en vez de considerar estas tres cosas

como factores que *deben* actuar juntos en alguna medida para que cualquiera de ellos pueda proceder educativamente, los considera como operaciones aisladas e independientes. Especialmente cree que hay un desarrollo independiente y, como él dice, "espontáneo" de las facultades y órganos congénitos. Piensa que este desarrollo puede realizarse sin tener en cuenta el uso a que se dediquen. Y a este desarrollo aislado ha de subordinarse aquella educación que procede del contacto social. Ahora bien, hay una inmensa diferencia entre el uso de las actividades congénitas de acuerdo con aquellas actividades mismas —distinto de forzarlas y pervertirlas— y suponer que poseen un desarrollo normal aparte de todo uso, dicho desarrollo proporciona el modelo y la norma de todo aprender por el uso. Para recurrir a nuestro ejemplo anterior, el proceso de adquisición del lenguaje es un modelo prácticamente perfecto de un desarrollo educativo adecuado. El punto de partida son las actividades congénitas del aparato vocal, de los órganos auditivos, etcétera. Pero es absurdo suponer que éstos tienen un desarrollo independiente, propio, que entregado a sí mismo produciría un hablar perfecto. Tomado literalmente, el principio de Rousseau significaría que los adultos debían aceptar y repetir los balbuceos y sonidos de los niños no meramente como los comienzos del habla articulada —que es lo que son— sino como si proporcionasen el lenguaje mismo: la *norma* para toda enseñanza del lenguaje.

El punto puede resumirse diciendo que Rousseau tenía razón al introducir en la educación una reforma muy necesitada, al afirmar que la estructura y las actividades de los órganos proporcionan las *condiciones* de toda enseñanza del uso de los órganos; pero que estaba profundamente equivocado al suponer que éstos ofrecen no sólo las condiciones, sino también los *fines* de su desarrollo. En realidad, las actividades congénitas se *desarrollan,* en contraste con el ejercicio casual y caprichoso, mediante los usos a que se destinan. Y la función del medio social es, como hemos visto antes, dirigir el desarrollo dedicando los poderes o facultades a su mejor uso posible. Las actividades instintivas pueden llamarse, metafóricamente, espontáneas, en el sentido de que los órganos dan una intensa inclinación para cierta clase de operaciones, una inclinación tan intensa que no podemos ir en contra de ella, aunque al tratar de contrariarla podemos pervertirla, atrofiarla y corromperla. Pero la idea de un desarrollo normal espontáneo de estas actividades es pura mitología. Los poderes naturales o congénitos proporcionan las fuerzas iniciadoras y limitadoras en toda educación; pero no ofrecen sus fines u objetivos. No hay aprender sino partiendo de poderes incultivados, pero el aprender no es asunto de la floración espontánea de los poderes sin cultivar. La opinión contraria de Rousseau es, sin duda, debida al hecho de que identificó a Dios con la Naturaleza; para él los poderes originarios son enteramente buenos al proceder directamente de un creador sabio y bueno. Para parafrasear la antigua sentencia sobre la ciudad y el campo, Dios hizo los órganos y las facultades humanas originarias y el hombre hace los usos para los que se destinan. Consiguientemente, el desarrollo de los primeros ofrece la norma a que deben subordinarse los últimos. Cuando los hombres intentan determinar los usos a que se dedican las actividades originarias, se interponen en un plan

divino. Esta interferencia de los arreglos sociales en la naturaleza, la obra de Dios, es la fuente primaria de corrupción en los individuos. La apasionada afirmación de Rousseau respecto a la bondad intrínseca de todas las tendencias naturales fue una reacción contra la idea predominante hasta entonces de la depravación total de la naturaleza humana congénita, y ha ejercido una poderosa influencia para modificar la actitud hacia los intereses de los niños. Pero apenas es necesario decir que los impulsos primitivos no son por sí mismos ni buenos ni malos, sino que llegan a ser lo uno o lo otro según los objetos a que se emplean. No puede dudarse de que el olvido, la supresión y la prematura violación de algunos instintos a expensas de otros son responsables de muchos males evitables. Pero lo moral no es dejarlos a ellos seguir su propio "desarrollo espontáneo", sino proporcionar un ambiente que los organice.

Volviendo a los elementos de verdad contenidos en las afirmaciones de Rousseau, encontramos que el desarrollo natural, como un fin, le autoriza para señalar los medios de corregir muchos males de las prácticas corrientes y para indicar un número de fines concretos deseables.

1) El desarrollo natural como fin fija la atención sobre los órganos corporales y la necesidad de la salud y el vigor. El fin del desarrollo natural dice a los padres y maestros: Haced de la salud una finalidad; el desarrollo normal no puede lograrse sin atender al vigor del cuerpo, un hecho bastante evidente y cuyo reconocimiento en la práctica revolucionaría, sin embargo, casi automáticamente muchas de nuestras prácticas educativas. La "naturaleza" es, en efecto, una palabra vaga y metafórica, pero una de las cosas que puede decirse que expresa es que hay condiciones de eficacia educativa y que hasta que hayamos aprendido cuáles son estas condiciones y a realizar nuestras prácticas de acuerdo con ellas, los más nobles y más ideales de nuestros fines están condenados al sacrificio; son verbales y sentimentales más que eficaces.

2) El fin del desarrollo natural se traduce en el fin del respeto a la movilidad física. Con palabras de Rousseau: "Los niños están siempre en movimiento; una vida sedentaria les es perjudicial". Cuando dice: "La intención de la naturaleza es fortalecer el cuerpo antes de ejercitar el espíritu", apenas expresa el hecho debidamente. Pero si hubiera dicho que la "intención" de la naturaleza (para adoptar la forma poética de su lenguaje) es desarrollar el espíritu especialmente *por* el ejercicio del cuerpo, habría afirmado un hecho positivo. En otras palabras, el fin de seguir los medios de la naturaleza en lo concreto atiende al papel real desempeñado por el uso de los órganos corporales en las exploraciones, en el manejo de materiales, en los juegos y deportes.

3) El fin general se traduce en el fin de atender a las diferencias individuales existentes entre los niños. Nadie puede tener en cuenta el principio de la consideración a los poderes congénitos sin ser sorprendidos por el hecho de que estos poderes varían en los diferentes individuos. La diferencia se aplica no sólo a su intensidad, sino más bien a su cualidad y ordenamiento. Como dice Rousseau: "Cada individuo ha nacido con un temperamento *dis-*

tinto... Nosotros empleamos sin discernimiento a niños de diferentes inclinaciones en los mismos ejercicios; su educación destruye su inclinación especial y deja una torpe uniformidad. Por tanto después de que hemos malgastado nuestros esfuerzos en sofocar las verdaderas dotes de la naturaleza, vemos desaparecer el breve e ilusorio brillo que hemos sustituido mientras que las capacidades naturales que hemos aplastado no reviven".

Por último, el fin de seguir a la naturaleza significa observar el origen, el aumento y la disminución de las preferencias y los intereses. Las capacidades brotan y florecen irregularmente; no hay un desarrollo rectilíneo. Tenemos que machacar cuando el hierro está caliente. Especialmente valiosos son los primeros albores de los poderes o facultades. El modo de tratar las tendencias de la primera infancia fija, más de lo que creemos, las disposiciones naturales y condicionan el giro que toman los poderes que se revelan después. El interés educativo por los primeros años de la vida —como algo distinto de la inculcación de artes útiles— data casi enteramente de la importancia asignada a los principios del desarrollo natural por Pestalozzi y Froebel, siguiendo a Rousseau. La irregularidad del crecimiento y su significación se indican en el siguiente pasaje de un investigador del desarrollo del sistema nervioso: "Aun cuando continúa el crecimiento, se desequilibran los aspectos corporal y mental, pues el crecimiento nunca es general, sino que se acentúa ahora en un lugar y luego en otro... Los métodos que reconozcan en presencia de estas enormes diferencias de dotes los valores dinámicos de las desigualdades naturales del crecimiento y las utilicen, prefiriendo la irregularidad a un redondeamiento obtenido por la poda, seguirán más de cerca lo que ocurre en el cuerpo y demostraran así ser más eficaces"[1].

La observación de las tendencias naturales es difícil bajo las condiciones de la coerción. Aquéllas se revelan más fáciles en los dichos y hechos del niño, es decir, en aquello a que se entrega cuando no tiene asignada una tarea y cuando no sabe que está sometido a observación. No se sigue de aquí que todas estas tendencias sean deseables porque sean naturales, pero si se sigue, que puesto que existen, están actuando y deben ser tenidas en cuenta. Debemos procurar que las tendencias deseables tengan un ambiente que las mantenga activas, y que su actividad controle la dirección que tomen las otras y produzca su desuso porque no conducen a nada. Muchas tendencias que perturban a los padres cuando aparecen son probablemente transitorias, y algunas veces una atención muy directa a ellas no hace más que fijarlas en la atención del niño. En todo caso, los adultos suponen demasiado fácilmente como normas sus propios hábitos y deseos y consideran todas las desviaciones de los impulsos de los niños como males que se han de eliminar. Esta artificiosidad contra la cual, en gran parte, es una protesta la concepción de seguir a la naturaleza, constituye el resultado de intentar forzar directamente a los niños introduciéndolos en el molde de las normas de los adultos.

[1] Donaldson: "Growth of brain", pág. 356.

En conclusión, observamos que la primera historia de la idea de seguir a la naturaleza combinó dos factores que no tienen una conexión directa entre sí. Antes de la época de Rousseau los reformadores pedagógicos se habían inclinado a acentuar la importancia de la educación adscribiéndola un poder prácticamente ilimitado. Todas las diferencias entre los pueblos y entre las clases y personas del mismo pueblo se decía que eran debidas a diferencias de educación, de ejercicio, de práctica. Originariamente, el espíritu, la razón, la inteligencia son para todos los propósitos prácticos lo mismo en todos. Esta identidad esencial del espíritu significa la igualdad esencial de todos y la posibilidad de colocarlos al mismo nivel. Como protesta contra este punto de vista, la doctrina del acuerdo con la naturaleza significa una concepción menos formal y abstracta del espíritu y sus poderes. Sustituyó las facultades abstractas de discernimiento, memoria y generalización por los instintos e impulsos específicos y las capacidades fisiológicas que difieren de un individuo a otro (justamente como difieren, según indicó Rousseau, hasta en los perros de la misma camada). En este aspecto, la doctrina del acuerdo educativo con la naturaleza ha sido reforzada por el desarrollo de la biología, la fisiología y la psicología modernas. Significa, en efecto, que por grande que sea la significación de la cultura *(nurture),* de la modificación y transformación mediante el esfuerzo educativo directo, la naturaleza, o sea las capacidades incultivadas, ofrece el fundamento y los recursos últimos para tal cultura.

Por otra parte, la doctrina de seguir a la naturaleza constituyó un dogma político. Significa una rebelión contra el orden social, las costumbres y los ideales existentes (véase pág. 85). La afirmación de Rousseau de que todo es bueno cuando sale de las manos del Creador sólo adquiere significación con la parte final de la misma frase: "Todo degenera en manos del hombre". Y también dice: "El hombre *natural* tiene un valor absoluto, es una unidad numérica, el entero absoluto y no tiene relación sino consigo mismo y con sus semejantes. El hombre civilizado es solamente una unidad relativa, el numerador de una fracción cuyo valor depende de su denominador, de su relación con el organismo íntegro de la sociedad. Las buenas instituciones políticas son aquellas que mejor saben desnaturalizar al hombre". Sobre esta concepción del carácter artificial y nocivo de la vida social tal como ahora existe[2] basó la idea de que la naturaleza no sólo proporciona las fuerzas primarias que inician el desarrollo, sino también su plan y objetivo. Es bastante cierto que las malas instituciones y costumbres actúan casi automáticamente para dar una educación errónea que la cuidadosa educación escolar no puede contrarrestar; pero la conclusión no es educar aparte del ambiente, sino ofrecer un ambiente en el que puedan dedicarse a usos mejores los poderes congénitos.

[2] No debemos olvidar que Rousseau tuvo la idea de una especie de sociedad radicalmente diferente, una sociedad fraternal cuyo fin sería idéntico al bien de todos sus miembros, y que el pensó que sería mucho mejor que los Estados existentes, como estos son peores que el estado de naturaleza.

2. *La eficacia social como fin*

Difícilmente podría dejar de suscitar protestas una concepción que hacía que la naturaleza proporcionara el fin de una educación verdadera y, la sociedad, el fin de una mala. La afirmación opuesta adopta la forma de una doctrina según la cual la tarea de la educación es ofrecer precisamente lo que la naturaleza no puede proporcionar, a saber: la habituación del individuo al control social; la subordinación de los poderes naturales a las reglas sociales. No es sorprendente encontrar que el valor de la idea de la eficacia social reside, en gran parte, en su protesta contra los puntos en los cuales se extravió la doctrina del desarrollo natural, mientras que su abuso procede de que se la emplee para exagerar la verdad de esta concepción. Es un hecho el que tengamos que mirar a las actividades y adquisiciones de la vida asociada para averiguar lo que significa el desarrollo de los poderes, es decir, la eficacia. El error está en considerar que debemos adoptar medidas de subordinación en lugar de utilizar una eficacia segura. La doctrina es acertada cuando reconocemos que la eficacia social se alcanza, no por la coerción negativa, sino por el uso positivo de las capacidades individuales congénitas en ocupaciones que tienen un sentido social.

1) Traducida en fines concretos, la eficacia social indica la importancia de la competencia industrial. Las personas no pueden vivir sin medios de subsistencia; los modos en que se emplean y consumen estos medios ejercen una profunda influencia sobre todas las relaciones de unas personas con otras. Si un individuo no es capaz de ganarse la vida para sí y para los niños que dependen de él es una rémora o un parásito de las actividades de los demás. Pierde para sí una de las experiencias más educativas de la vida. Si no está adiestrado en el recto uso de los productos de la industria hay el grave peligro de que pueda depravarse y de herir a los demás en la posesión de su riqueza. Ningún esquema de educación puede permitirse el olvido de tales consideraciones básicas. Sin embargo, en nombre de ideales más elevados y más espirituales, las disposiciones de la enseñanza superior no solamente las han descuidado, sino que las han considerado con menosprecio y por debajo del nivel de la preocupación pedagógica. Con el cambio de una sociedad oligárquica a una democrática es natural que adquiera importancia la significación de una educación que tiene como resultado la capacidad para abrirse un camino económicamente en el mundo y para administrar últimamente los recursos económicos en vez de hacerlo para la mera ostentación y el lujo.

Hay, sin embargo, un gran peligro en que al insistir sobre este fin se acepten como definitivas las condiciones y normas económicas existentes. Un criterio democrático requiere de nosotros desarrollar las capacidades para escoger y seguir nuestra propia carrera. Se viola este principio cuando se intenta adaptar de antemano a los individuos a determinadas profesiones industriales seleccionadas, no sobre la base de las capacidades originarias cultivadas, sino sobre la de la riqueza o la posición social de los padres. Evidentemente, la industria en los tiempos actuales está sometida a cambios rápidos y radicales mediante la evolución de nuevas invenciones. Surgen

nuevas industrias y se revolucionan las antiguas. Consiguientemente, contradice a sus propios propósitos toda tentativa para preparar para un modo de eficiencia demasiado concreto. Cuando la ocupación cambia sus métodos, tales individuos quedan rezagados con menos capacidad para reajustarse que si hubieran tenido una preparación menos definida. Pero sobre todo, la constitución industrial presente, como toda sociedad que ha existido siempre, está llena de desigualdades. El fin de la educación progresiva es participar en la corrección de los privilegios y de las privaciones injustos, no perpetuarlos. Siempre que el control social significa la subordinación de las actividades individuales a la autoridad de la clase se corre el peligro de que la educación industrial sea dominada por la aceptación del *status quo.* Las diferencias de oportunidad económica dictan entonces cuáles han de ser las futuras profesiones de los individuos. Tenemos una resurrección inconsciente de los defectos del esquema platónico (véase pág. 83) sin su método ilustrado de selección.

2) Eficacia cívica o buena ciudadanía. Es, naturalmente, arbitrario separar la competencia profesional de la capacidad para la buena ciudadanía. Pero este último término puede usarse para indicar un número determinado de calificaciones que son más vagas que la capacidad vocacional. Estos rasgos proceden de todo lo que hace a un individuo un compañero más agradable para la ciudadanía en el sentido político: denota capacidad para juzgar a los hombres y medirlos discretamente y para tomar una participación determinante tanto en hacer las leyes como en obedecerlas. El fin de la eficacia social tiene por lo menos el mérito de protegernos contra la idea de un adiestramiento de los poderes mentales en general. Llama la atención sobre el hecho de que los poderes deben ser relativos a hacer algo, y de que las cosas que más se necesitan hacer son las que suponen las relaciones de los unos con los otros.

Aquí tenemos que ponernos otra vez en guardia contra una concepción demasiado estrecha del fin. Una interpretación superdefinida habría excluido en ciertos períodos los descubrimientos científicos, a pesar del hecho de que en último análisis la seguridad del progreso social depende de ellos. Porque se hubiera pensado de los hombres científicos que eran meros soñadores teóricos, careciendo totalmente de eficacia social. Debe tenerse en cuenta que en último término la eficacia social no significa ni más ni menos que la capacidad de participar en el toma y daca de la experiencia. Es todo lo que hace que la experiencia de uno tenga más valor para los otros y todo lo que capacita a uno para participar más ampliamente en las experiencias valiosas de los demás. La capacidad para producir y gozar el arte, la capacidad para el recreo, la utilización con sentido del ocio son elementos más importantes en ella que los elementos convencionalmente asociados a menudo con la ciudadanía.

En su sentido más amplio la eficacia social es nada menos que la socialización del *espíritu* que está activamente interesado en hacer más comunicables las experiencias; en romper las barreras de la estratificación social que hace a los individuos impenetrables a los demás. Cuando se reduce la eficacia social al servicio prestado por actos públicos se omite su principal consti-

tuyente (porque es su única garantía), a saber, la simpatía inteligente o buena voluntad. Pues la simpatía como cualidad deseable es algo más que mero sentimiento; es una imaginación cultivada para lo que los hombres tienen en común y una rebelión contra todo lo que innecesariamente los divide. Lo que se llama a veces un interés benévolo por los demás puede no ser sino una máscara inconsciente para dictarles cuál ha de ser su buena voluntad, en vez de constituir un esfuerzo para liberarles de modo que puedan buscar y encontrar el bien por su propia elección. La eficacia social, y aun el servicio social, son cosas duras y metálicas cuando están separadas de un reconocimiento activo de la diversidad de bienes que la vida puede ofrecer a diferentes personas, y de la fe en la utilidad social de estimular a todo individuo a realizar su propia elección inteligentemente.

3. La cultura como fin

El que la eficacia social sea o no un fin compatible con la cultura gira en torno a estas consideraciones. La cultura significa, por lo menos, algo cultivado, algo madurado; es lo opuesto a lo inculto y rudo. Cuando se identifica lo "natural" con esta rudeza, la cultura se opone a lo que se llama desarrollo natural. La cultura también es algo personal; es el cultivo para la apreciación de las ideas y el arte y los amplios intereses humanos. Cuando se identifica la eficacia con una estrecha esfera de *actos,* en vez de con el espíritu y el sentido de la *actividad,* la cultura se opone a la eficacia. Se la llame cultura o desarrollo completo de la personalidad, el resultado es idéntico al verdadero sentido de la eficacia social siempre que se preste atención a lo que es único en un individuo, y éste no sería un individuo si no hubiera algo inconmensurable en él. Su opuesto es lo mediocre, el promedio. Siempre que se desarrolle una cualidad distintiva se produce la distinción de la personalidad, y con ella una mayor promesa para un servicio social que va más allá de proporcionar una cantidad de comodidades materiales. Pues ¿cómo puede haber una sociedad realmente digna de ser servida si no está constituida por individuos de cualidades personales significativas?

El hecho es que la oposición del alto valor de la personalidad a la eficacia social es un producto de una sociedad organizada feudalmente con su rígida división entre inferiores y superiores. Se supone que los últimos tienen tiempo y oportunidad para desarrollarse como seres humanos; los primeros están reducidos a proporcionar productos externos. Cuando se presenta la eficacia social medida por sus productos o resultados como un ideal en una sociedad que pretende ser democrática, ello significa que se acepta y se aplica un criterio despectivo respecto a las masas, característico de una comunidad aristocrática. Pero si la democracia tiene un sentido moral e ideal es el de que debe exigirse de todos un servicio social y ofrecerse a todos aquella oportunidad para el desarrollo de las capacidades distintivas. La separación de los dos fines en la educación es fatal para la democracia; la adopción del sentido limitado de la eficacia la priva de su justificación esencial.

El fin de la eficacia (como todo fin educativo) tiene que incluirse en el proceso de la experiencia. Cuando se mide por sus productos externos tangibles, y no por la adquisición de una experiencia claramente valiosa, se hace materialista. Los resultados en forma de comodidades que pueden ser consecuencia de una personalidad eficiente son, en sentido estricto, productos secundarios de la educación: productos que son inevitables e importantes, pero no obstante secundarios. Establecer un fin externo fortalece por reacción la falsa concepción de la cultura que la identifica con algo puramente "interior". Y la idea de perfeccionar una personalidad "interna" es un signo seguro de división social. Lo que se llama interior es simplemente lo que no se conexiona con los demás, lo que no es capaz de una comunicación libre y plena. Lo que se llama cultura espiritual ha sido ordinariamente fútil, con algo corrompido en ella, justamente porque se ha concebido como una cosa que un hombre podía tener internamente y, por tanto, exclusivamente. Lo que uno es como persona es lo que es asociado a los demás, en un intercambio libremente dado y tomado. Esto trasciende lo mismo a la eficacia que consiste en proporcionar productos a los demás, como a la cultura, que es un refinamiento y pulimento exclusivos.

Todo individuo —agricultor, médico, maestro, estudiante— ha errado su vocación si no encuentra que la realización de resultados valiosos para los demás es el acompañamiento de un proceso de experiencia con valor intrínseco. ¿Por qué, pues, se ha de enseñar que uno debe realizar su elección entre sacrificarse, haciendo cosas útiles a los demás o sacrificar a éstos en la prosecución de sus propios fines exclusivos, sea la salvación de su propia alma o la edificación de una vida y una personalidad internas espirituales? Lo que ocurre es que como ninguna de estas cosas es persistentemente posible, llegamos a un compromiso y a una alternativa. Ensayamos por turno todos los caminos. No hay mayor tragedia que la de gran parte del pensamiento espiritual y religioso del mundo que ha exaltado los dos ideales del autosacrificio y del autoperfeccionamiento en vez de arrojar su peso contra este dualismo de vida. El dualismo está demasiado profundamente arraigado para que pueda ser vencido fácilmente; por esta razón es función particular de la educación, en la actualidad, luchar en defensa de un fin en que el que la eficacia social y la cultura personal sean sinónimos en vez de antagónicos.

Sumario

Los fines generales o comprensivos son puntos de vista para enfocar los problemas específicos de la educación. Consiguientemente, es un test o prueba del valor del modo en que se formula todo fin amplio si se traduce fácil y consistentemente en los procedimientos que son sugeridos por otro. Hemos aplicado esta prueba a tres fines generales: el desarrollo de acuerdo con la naturaleza, la eficacia social y la cultura o enriquecimiento mental personal. En cada caso hemos visto que cuando se formulan parcialmente los fines se ponen en conflicto unos con otros. La formulación parcial del desarrollo natu-

ral toma como fin general los poderes o facultades primitivos en un supuesto desarrollo espontáneo. Desde este punto de vista, la educación que los hace útiles para los demás es una coerción anormal; quien los modifica profundamente mediante un cultivo deliberado los corrompe. Pero cuando reconocemos que las actividades naturales significan actividades congénitas que se desarrollan solamente mediante los usos por los que se cultivan, desaparece el conflicto. Análogamente, una eficacia social que se define en la forma de prestar servicios externos a los demás, se opone necesariamente al fin de enriquecer el sentido de la experiencia, mientras que una cultura interpretada como un refinamiento interno del espíritu se opone a unas disposiciones socializadas. Pero la eficacia social como propósito educativo debe significar el cultivo de los poderes para gozar libre y plenamente en actividades compartidas o comunes. Esto es imposible sin cultura aun cuando aporte una recompensa de cultura, porque no se puede participar en el intercambio con los demás sin aprender, sin obtener un punto de vista más amplio y sin percibir cosas que de otro modo se ignorarían. Y no hay, quizá, mejor definición de la cultura que la de considerarla como la capacidad para ampliar constantemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de significados.

CAPÍTULO X

El interés y la disciplina

1. *La significación de los términos*

Hemos observado ya la diferencia que existe entre la actitud de un espectador y la de un agente o participante. El primero es indiferente a lo que está ocurriendo; un resultado le parece tan bueno como otro, puesto que son justamente algo para contemplar. El último está unido a lo que ocurre; sus resultados constituyen una diferencia para él. Su fortuna está más o menos puesta en juego en las consecuencias de los sucesos. Por tanto, hace todo lo que puede para influir en la dirección que tomen los acontecimientos presentes. El uno es como un hombre en la celda de su prisión observando la lluvia que cae fuera: todo es igual para él. El otro es como un hombre que ha planeado una excursión para el día siguiente y que la lluvia incesante frustrará. Es seguro que con sus reacciones presentes no puede afectar al tiempo que hará mañana, pero puede adoptar algunas medidas que influyen en los acontecimientos futuros, aunque sólo sea el posponer el *picnic* proyectado. Si un hombre ve un coche que puede atropellarle, si no puede detener su movimiento, puede, por lo menos, apartarse si prevé a tiempo las consecuencias. En muchos casos puede intervenir aún más directamente. La actitud de un participante en el curso de los sucesos es así doble: hay en él, solicitud, ansiedad respecto a las consecuencias mejores y para evitar las peores.

Hay palabras que designan esta actitud: preocupación, interés. Estas palabras sugieren que una persona está entregada a las posibilidades inherentes a los objetos; que él está, por consiguiente, mirando a lo que ellas, probablemente, le han de hacer; y que, sobre la base de su expectación o previsión, está dispuesto a actuar para imprimir a estas cosas un giro mejor que otro. El interés y los fines, la preocupación y el propósito están necesariamente conexionados. Palabras tales como interés, intención, fin, acentúan los *resultados* que se desean y por los que se lucha; dan por supuesta la actitud personal de solicitud y atenta ansiedad. Palabras tales como interés, afec-

ción, preocupación, motivación, realzan el efecto de lo previsto sobre la suerte del individuo y su deseo activo de actuar para lograr un resultado posible. Dan, por supuesto, los cambios objetivos. Pero la diferencia no es más que de acentuación; la significación que queda oscurecida en una serie de palabras es iluminada en la otra. *Lo que* se anticipa es objetivo e impersonal; la lluvia de mañana, la posibilidad de ser atropellado. Mas, para un ser activo, para un ser que participe en las consecuencias en vez de quedar apartado de ellas, hay al mismo tiempo una respuesta personal. La diferencia prevista imaginativamente establece una diferencia presente, que encuentra su expresión en la solicitud y el esfuerzo. Aunque palabras tales como afección, preocupación y motivo, indican una preferencia personal, son siempre actitudes hacia *objetos,* hacia lo que se prevé. Llamamos intelectual a la fase de la previsión objetiva, y emocional y volitiva a la fase del interés personal, pero no hay separación en los hechos de la situación.

Tal separación sólo podría existir si las actitudes personales siguieran su curso por sí mismas en el mundo. Pero son siempre respuestas a lo que está ocurriendo en la situación de que forman parte, y su expresión lograda o fracasada depende de su interacción con otros cambios. Las actividades de la vida florecen y fracasan sólo en conexión con los cambios del ambiente. Están literalmente ligadas a estos cambios; nuestros deseos, emociones y afectos no son sino diversos modos en que nuestro hacer está unido al hacer de las cosas y personas que nos rodean. En vez de constituir un reino puramente personal o subjetivo, indican la no existencia de tal mundo aislado. Ofrecen la evidencia convincente de que los cambios en las cosas no son ajenos a las actividades de un yo y que el progreso y bienestar del yo están ligados al movimiento de las personas y cosas. El interés, la preocupación, significan que el yo y el mundo están comprometidos recíprocamente en una situación que se desarrolla.

La palabra interés, en su uso ordinario, expresa: 1) el estado total de desarrollo activo; 2) los resultados objetivos que se prevén y se desean; 3) la inclinación personal emotiva. 1) Nos referimos a una ocupación, empleo, empresa o negocio como a un interés. Así decimos que el interés de un hombre es la política, el periodismo, la filantropía, la arqueología, la colección de grabados japoneses o la banca. 2) Por interés entendemos también el punto en el que un objeto afecta o atrae a un hombre; el punto en el que influye en él. En algunas transacciones legales un hombre ha de probar su "interés" a fin de que pueda intervenir en un juicio. Ha de demostrar que afecta a sus intereses alguna medida propuesta. Un copartícipe durmiente tiene un interés en un negocio, aunque no tome parte activa en su dirección, porque su prosperidad o su fracaso afectan a sus beneficios y responsabilidades. 3) Cuando hablamos de un hombre como interesado en esto o aquello acentuamos directamente su actitud personal. Estar interesado es estar absorbido, atraído, envuelto en algún objeto. Tomar un interés es estar alerta, cuidadoso, atento. Decimos de una persona que está interesada tanto si se pierde en algún asunto como que si se ha encontrado en él. Ambas expresiones designan la absorción del yo en un objeto.

Cuando se habla despectivamente del lugar del interés en la educación se ve que se exagera primero, y después se la aisla a la segunda de las significaciones mencionadas. Se toma el interés para significar meramente el efecto de un objeto sobre las ventajas o desventajas personales, el éxito o el fracaso. Separados de todo desarrollo objetivo de los asuntos, éstos quedan reducidos a meros estados personales de placer o dolor. Educativamente se desprende que atribuir importancia al interés significa designar algún carácter de seducción a un material por otra parte indiferente; lograr la atención y el esfuerzo ofreciendo un soborno de placer. Este procedimiento es estigmatizado adecuadamente como pedagogía "suave", como una teoría de educación de "cantina benéfica".

Pero la objeción se basa en el hecho —o suposición— de que no tienen interés en sí las formas de destreza que han de adquirirse y la materia de estudio que ha de apropiarse; en otras palabras, se supone que no tienen importancia para las actividades normales de los alumnos. El remedio no está en encontrar faltas a la doctrina del interés ni tampoco en buscar algún cebo agradable que pueda unirse a un material ajeno. Está en descubrir objetos de acción que se hallen en conexión con los poderes o facultades presentes. La función de este material suscitando la actividad y dirigiéndola de un modo consistente y continuo es su interés. Si el material opera de este modo, no hay que apelar ni a la búsqueda de recursos que le hagan interesante ni acudir a un esfuerzo arbitrario y semicoercitivo.

La palabra interés sugiere, etimológicamente, lo que está *entre* lo que conexiona dos cosas de otro modo distantes. En educación, la distancia cubierta puede considerarse como temporal. El hecho de que un proceso necesite tiempo para madurar es tan evidente, que raramente lo hacemos explícito. Pasamos por alto el hecho de que en el crecimiento hay un espacio que debe llenarse entre el estado inicial del proceso y el período de plenitud, que hay algo interpuesto. En el aprender, los poderes presentes del alumno constituyen el estado inicial; la finalidad del maestro representa el límite remoto. Entre ambos están los *medios:* los actos que se han de realizar, las dificultades que se han de vencer, los procedimientos que se han de aplicar. Sólo *mediante* ellos, en el sentido literal del tiempo, alcanzarán las actividades iniciales una plenitud satisfactoria.

Estas condiciones intermedias son de interés, precisamente porque depende de ellas el desarrollo de las actividades existentes en el fin previsto y deseado. Ser medios para la realización de las tendencias presentes, estar "entre" el agente y su finalidad, son nombres diferentes para la misma cosa. Cuando se ha de hacer interesante el material significa que tal como se lo presenta carece de conexión con el propósito y los poderes presentes; o que si existe tal conexión, no se percibe. Hacerlo interesante llevando a comprender la conexión que existe es simplemente buen sentido; hacerlo interesante por alicientes extraños y artificiales merece todos los malos nombres que se han aplicado a la doctrina del interés en la educación.

Nada más respecto a la significación del término interés. Veamos ahora el de disciplina. Cuando una actividad necesita tiempo, cuando se encuentran

muchos obstáculos entre su iniciación y su terminación se requieren deliberación y persistencia. Es evidente que gran parte de la significación corriente de la voluntad es, precisamente, la disposición deliberada o consciente para persistir y perseverar en un curso planeado de acción a pesar de las dificultades y de las solicitaciones en contrario. Un hombre de fuerte voluntad, en el sentido popular de la palabra, es un hombre que no es veleidoso ni blando en la consecución de los fines escogidos. Su capacidad es ejecutiva; esto es, lucha persistente y enérgicamente por ejecutar o realizar sus aspiraciones. Una voluntad débil es tan inestable como el agua.

Se ve claramente que en la voluntad hay dos factores. El uno se refiere a la previsión de los resultados, el otro a la profundidad del efecto que el resultado previsto ejerce sobre la persona.

1) La obstinación es persistencia, pero no es fuerza de voluntad. La obstinación puede ser mera inercia e insensibilidad animal. Un hombre puede mantenerse haciendo una cosa justa porque ha empezado bien, no por un propósito claramente pensado. En realidad, el hombre obstinado generalmente se niega (aunque no pueda tener mucha conciencia de su negativa) a explicarse claramente qué es su fin propuesto; tiene el presentimiento de que si se le permite adquirir una idea clara y plena de él podría no tener valor. La terquedad se muestra aún más en la repugnancia a criticar los fines que se presentan por sí mismos, que en la persistencia y energía para emplear los medios para alcanzar el fin. El hombre realmente ejecutivo es el que examina sus fines, que hace sus ideas respecto a los resultados de sus acciones tan claras y plenas como sea posible. Las personas a las que llamamos débiles de voluntad o indulgentes consigo mismas se engañan respecto a las consecuencias de sus actos. Destacan algún rasgo que es agradable y olvidan todas las circunstancias que le acompañan. Cuando comienzan a actuar, empiezan a revelarse los resultados desagradables que ellas ignoraron. Se desaniman o se quejan de ser contrariadas en sus buenos propósitos por una suerte adversa y siguen otra línea de acción. No se puede exagerar el hecho de que la diferencia primaria entre la volición enérgica y la débil es intelectual, consistiendo en el grado de firmeza y plenitud persistentes con que se piensan las consecuencias.

2) Hay, naturalmente, una representación especulativa de los resultados. Se prevén, entonces, los fines, pero éstos no penetran hondamente en la persona. Son algo para contemplar por curiosidad, como un juego, más que algo a realizar. No hay una superintelectualidad, pero sí una intelectualidad unilateral. Unas personas se "acobardan" al considerar las consecuencias de las líneas de acción propuestas. Una cierta flojedad de carácter impide que el objeto contemplado se apodere de ellas y les incite a la acción. Y la mayor parte de las personas son, naturalmente, desviadas de un plan de acción propuesto por obstáculos excepcionales e imprevistos, o por la presentación de seducciones a favor de una acción que es directamente más agradable.

Una persona preparada para considerar sus acciones, para emprenderlas deliberadamente, está por ello muy disciplinada. Añádase a esta capacidad un poder o facultad para persistir en un plan de acción inteligentemente esco-

gido, frente a la distracción, la confusión y las dificultades y tendremos la esencia de la disciplina. La disciplina significa el disponer de poder, el dominio de los recursos existentes para realizar la acción emprendida. Conocer lo que se ha de hacer y disponerse a realizarlo prontamente y con el uso de los medios requeridos significa estar disciplinado, lo mismo que pensemos de un ejercicio que de un espíritu. La disciplina es positiva. Intimidar al espíritu, subyugar las inclinaciones, compeler a la obediencia, mortificar la carne, realizar una acción subordinada, una tarea desagradable, estas cosas son o no son disciplinarias según que tiendan o no al desarrollo de la capacidad para reconocer lo que se tiene entre manos y para persistir en su realización.

Apenas es necesario insistir en que el interés y la disciplina están conexionados y no en oposición. 1) Aun la fase más intelectual de la capacidad cultivada —la captación de lo que se hace, visto en sus consecuencias— no es posible sin interés. La deliberación será descuidada y aun superficial cuando no existe interés. Los padres y los maestros se quejan frecuentemente —y con razón— de que los niños "no quieren oír o no quieren comprender". Sus espíritus no están en los objetos precisamente por que no les interesan; no entran en el círculo de sus preocupaciones. Éste es un estado de cosas que necesita ser remediado, pero el remedio no se halla en el empleo de métodos que aumenten la indiferencia y la aversión. Aun el castigar a un niño por falta de atención es un modo de tratar de hacerle comprender que el asunto no es una cosa de completa despreocupación; es un modo de despertar "interés" o de provocar un sentido de conexión. A la larga, su valor se mide viendo si proporciona una excitación meramente física para actuar del modo deseado por el adulto o si lleva al niño "a pensar", esto es, a reflexionar sobre sus actos y a impregnarlos de fines. 2) Es aún más dudoso si el interés constituye un requisito para la persistencia ejecutiva. Los patronos no quieren obreros que no se interesen por lo que están haciendo. Si necesitamos un abogado o un médico, no se nos ocurriría nunca pensar que la persona contratada realizaría su trabajo de un modo más consciente si fuera tan desagradable para ella que lo hiciera meramente por un sentimiento de obligación. El interés mide —o mejor, es— la profundidad de la impresión que el fin previsto nos causa para movernos a actuar en su realización.

2. *La importancia de la idea del interés en la educación*

El interés representa la fuerza impulsora de los objetos —sean percibidos o imaginados— en toda experiencia que tenga un propósito. En concreto, el valor de reconocer el lugar dinámico del interés en un desarrollo educativo es lo que lleva a considerar a los niños individualmente en sus capacidades, necesidades y preferencias específicas. El que reconoce la importancia del interés no supone que todos los espíritus actúan del mismo modo porque tengan el mismo maestro y el mismo libro de texto. Las actitudes y los métodos de estímulo y respuesta varían con el efecto que produzca el mismo material, variando este efecto mismo con las diferencias de las aptitudes naturales de

la experiencia pasada, del plan de vida, etc. Pero los hechos del interés ofrecen también consideraciones de valor general a la filosofía de la educación. Debidamente interpretados nos ponen en guardia contra ciertas concepciones del espíritu y de las materias de estudio que han tenido gran boga en el pensamiento filosófico del pasado, y que ejercen una influencia perturbadora en el régimen de la instrucción y la disciplina. Con demasiada frecuencia, se coloca al espíritu por encima del mundo de cosas y hechos que han de conocerse; se le considera como algo que existe en aislamiento, con estados y operaciones mentales que existen independientemente. Se considera, entonces, al conocimiento como una aplicación externa de existencias puramente mentales a las cosas que se han de conocer, o bien como un resultado de las impresiones que esta materia de estudio externa produce sobre el espíritu, o bien como una combinación de ambas cosas. La materia de estudio es, entonces, considerada como algo completo en sí mismo; es justamente algo que se ha de aprender o conocer, sea por la aplicación del espíritu a ello, sea por las impresiones que produce en el espíritu.

Los hechos del interés revelan que estas concepciones son místicas. El espíritu aparece en la conciencia como capacidad para responder a los estímulos presentes sobre la base de la anticipación de las futuras consecuencias posibles y con vista a controlar el género de consecuencias que han de tener lugar. Las cosas, las materias de estudio conocidas, consisten en todo aquello que tiene un efecto sobre el curso anticipado de los sucesos, sea ayudándolo o retrasándolo. Estas afirmaciones son demasiado formales para ser inteligibles. Un ejemplo puede aclarar su significación.

Vosotros os halláis dedicados a cierta ocupación; por ejemplo, a escribir a máquina. Si sois expertos en ello, vuestros hábitos formados cuidan de los movimientos físicos y dejan en libertad a vuestros pensamientos para considerar vuestro tema. Supongamos, sin embargo, que no sois diestros o que aun si lo sois, la máquina no funciona bien. Tendréis, entonces, que usar la inteligencia. No deseáis tocar las teclas al azar y dejar que las consecuencias sean como quieran; deseáis componer ciertas palabras en un orden dado, para que tengan sentido. Prestáis atención a las teclas, a lo que habéis escrito, a vuestros movimientos, a la cinta o al mecanismo de la máquina. Vuestra atención no está distribuida indiferente y heterogéneamente en todos y en cada uno de los detalles. Se concentra en todo lo que ejerce un influjo sobre la realización eficaz de vuestra ocupación. Miráis hacia adelante y os preocupáis de observar los hechos existentes porque y en tanto son factores en la consecución del resultado perseguido. Habréis de descubrir cuáles son vuestros recursos, qué condiciones están a vuestra disposición y cuáles son las dificultades y los obstáculos. Esta previsión y esta inspección con referencia a lo que se prevé constituyen el espíritu. La acción que no implica tal anticipación de los resultados y tal examen de los medios y los obstáculos o es un objeto de hábito o es ciega. En ningún caso es inteligente. Ser vago e incierto respecto a lo que se pretende y descuidado en la observación de las condiciones de su realización es ser, en el mismo grado, estúpido o sólo en parte inteligente.

Si recurrimos al caso en que nuestro espíritu no se preocupa por la manipulación física de los instrumentos sino por lo que se intenta escribir, tenemos el mismo caso. Hay una actividad en proceso; estamos absorbidos por el desarrollo de un tema. A menos que escribamos como habla el fonógrafo, esto significa inteligencia; a saber, estar alerta para prever las diversas conclusiones a que tienden los datos y consideraciones presentes, junto con una observación y concentración continuamente sostenidas para dominar la materia que afecta a las conclusiones que han de alcanzarse. Toda la actitud es de preocupación respecto a lo que ha de ser y a lo que es, en tanto que esto último interviene en el movimiento hacia el fin. Si abandonamos la dirección que depende de la previsión de los resultados futuros posibles, no habrá inteligencia en la conducta presente. Habría una anticipación imaginativa, pero no una atención a las condiciones de que depende la realización y habrá una autodecepción o un vago ensueño; una inteligencia abortiva.

Si este ejemplo es típico, el espíritu no es un nombre para designar algo completo en sí mismo; es un nombre para un plan de acción en tanto que está inteligentemente dirigido; es decir, en tanto que intervienen en él aspiraciones y fines, con una selección de medios para lograr la consecución de los fines. La inteligencia no es una posesión peculiar que tiene una persona; pero una persona es inteligente en tanto que las actividades en que toma parte poseen las cualidades mencionadas. No son tampoco las actividades a que una persona está dedicada, sea inteligente o no, propiedades exclusivas de ella, son algo a lo que se *dedica y comparte*. Otras cosas, los cambios independientes de otras cosas y personas, cooperan y dificultan. El acto de un individuo puede ser inicial en el curso de unos acontecimientos, pero el resultado depende de la interacción de su respuesta con las energías ofrecidas por otros agentes. Concebid el espíritu como algo que no es un factor participando con otros en la producción de consecuencias y carecerá de sentido.

El problema de la instrucción es así el de encontrar materiales que introduzcan a una persona en actividades específicas que posean un fin o propósito de importancia o interés para él, y que trate las cosas, no como aparatos gimnásticos, sino como condiciones para la consecución de fines. El remedio para los males que acompañan a la doctrina de la disciplina formal, de la que hemos hablado antes, no ha de encontrarse sustituyéndola por una doctrina de disciplinas especializadas, sino reformando la idea del espíritu y de su cultivo. El remedio está en descubrir modos típicos de actividad, sean juegos u ocupaciones útiles, que interesen a los individuos, en cuyos resultados tienen algo que perder y ganar, y que no pueden llevarse a cabo sin reflexión y sin el uso de juicios para seleccionar materiales de observación y meditación. En suma, la raíz del error largo tiempo dominante en la concepción del cultivo del espíritu consiste en no contar con los movimientos de las cosas para los resultados futuros en que participa el individuo y en dirección a los cuales se orienta la observación, la imaginación y la memoria. Consiste en considerar al espíritu como completo en sí mismo y dispuesto para ser aplicado directamente a un material presente.

En la práctica histórica, el error ha seguido dos caminos. Por una parte, ha

encubierto y protegido los estudios y métodos tradicionales de enseñanza respecto a la crítica inteligente y las revisiones necesitadas. Diciendo que son "disciplinarios" los ha salvado de toda indagación. No ha sido bastante mostrar que no eran de utilidad alguna en la vida o que no contribuían realmente al cultivo del yo. El que fueran "disciplinarios" suprimía toda cuestión, resolvía toda duda y sacaba el tema del reino de la discusión racional. Por su naturaleza misma, la alegación no podía ser comprobada. Aun cuando la disciplina no aumentase en realidad, aun cuando los alumnos se desarrollaran sin aplicación y perdieran capacidad y autodirección inteligente, la falta se atribuía a ellos, no al estudio o a los métodos de enseñanza. Su fracaso no era sino la prueba de que necesitaban más disciplina y así ofrecía una razón para retener los antiguos métodos. La responsabilidad se transfirió del educador al alumno porque el material no tenía que sufrir tests o pruebas especificas; no tenía que mostrarse que satisfacía ninguna necesidad particular, o servía para algún fin determinado; estaba destinado a disciplinar en general y si fracasaba en ello, era porque el individuo no estaba dispuesto a ser disciplinado.

En la otra dirección había la tendencia a una concepción negativa de la disciplina, en vez de identificarla con el desarrollo del poder constructivo de realización. Como ya hemos visto, la voluntad significa una actitud hacia el futuro, hacia la producción de posibles consecuencias, una actitud que supone el esfuerzo para prever clara y comprensivamente los resultados probables de los modos de actuar y una identificación activa con algunas consecuencias identificadas. La identificación de la voluntad, o esfuerzo, con la mera energía se produce cuando se forma un espíritu dotado de poderes que sólo han de aplicarse al material existente. Una persona se aplicará o no a la materia que tiene entre manos. Cuanto más indiferente sea la materia de estudio, menos interés ofrece para los hábitos y preferencias del individuo, y más se requiere un esfuerzo para que el espíritu se concentre en ella y, por tanto, mayor disciplina de la voluntad. Para este punto de vista no es disciplinario atender al material porque se haya de hacer algo que interesa a la persona ni aun si el resultado es un aumento deseable del poder constructivo. Sólo es disciplinaria la aplicación por la aplicación misma, por el adiestramiento mismo. Esto es más probable que ocurra si la materia de estudio es menos atractiva, pues entonces no hay otro motivo (se supone así) que el reconocimiento del deber o el valor de la disciplina. El resultado lógico de esto se expresa con verdad literal en las palabras de un humorista americano: "No importa lo que enseñéis a un muchacho con tal de que no le agrade".

La contrapartida del aislamiento del espíritu respecto a las actividades que tratan con objetos para realizar fines es el aislamiento de la materia que ha de aprenderse. En los esquemas tradicionales de educación las materias de estudio equivalen a otros tantos materiales que han de ser estudiados. Las diversas ramas de estudio representan otras tantas ramas independientes, teniendo cada una dentro de sí, completos, sus principios de ordenación. La historia es uno de esos grupos de hechos; el álgebra, otro; la geografía otro, y así sucesivamente hasta que hayamos recorrido todo el programa. Teniendo una existencia ya hecha por sí mismos, su relación con el espíritu se ago-

ta en lo que ofrecen para adquirirse. Esta idea corresponde a la práctica convencional en la que el programa del trabajo escolar consiste durante días, meses y años sucesivos en "estudios" separados unos de otros y cada uno de los cuales se supone que es completo en sí mismo —al menos para los propósitos educativos.

Más adelante dedicamos un capítulo a la consideración especial del sentido de las materias de enseñanza. En este lugar sólo necesitamos decir que, en contraste con la teoría tradicional, todo lo que la inteligencia estudia representa cosas en el papel que desempeñan desarrollando líneas activas de interés. Lo mismo que uno estudia su máquina de escribir como parte de la operación de ponerla en condiciones de producir resultados, así ocurre con todo hecho o verdad. Ésta llega a ser un objeto de estudio —es decir, de indagación y reflexión— cuando figura como un factor con el que hay que contar en la complexión de un curso de sucesos en el que estamos comprometidos y cuyo resultado nos afecta. Los números no son objeto de estudio precisamente porque sean números que constituyen ya una rama del saber llamada matemáticas, sino porque representan cualidades y relaciones del mundo en que se realizan nuestras acciones, porque son factores de los que depende la consecución de nuestros propósitos. Expresada tan ampliamente, la fórmula puede parecer abstracta. Trasladada en pormenores, significa que el acto de aprender o estudiar es artificial e ineficaz en la medida en que se presenta meramente a los alumnos una lección que se ha de aprender. El estudio es eficiente en el grado en que el alumno comprende el lugar de la verdad numérica que está tratando de llevar a actividades que le interesan. Esta conexión de un objeto y un tema con el fomento de una actividad que tiene un propósito es la primera y la última de una teoría auténtica del interés en la educación.

3. *Algunos aspectos sociales de la cuestión*

Mientras los errores teóricos de que hemos hablado tienen su expresión en la orientación de las escuelas, son ellos mismos producto de las condiciones de la vida social. Un cambio reducido a la convicción teórica de los educadores no suprimirá las dificultades, aunque haga más efectivos los esfuerzos para modificar las condiciones sociales. Las actitudes fundamentales de los hombres hacia el mundo se fijan por el alcance y las cualidades de las actividades en que participan. Al ideal del interés sirve de ejemplo la actitud artística. El arte no es ni meramente interno ni meramente externo; ni meramente mental ni meramente físico. Como todo modo de acción, produce cambios en el mundo. Los cambios realizados por algunas acciones (aquellos que por contraste pueden llamarse mecánicos) son externos; simplemente mueven las cosas. No les acompaña ninguna recompensa ideal, ningún enriquecimiento de la emoción y el intelecto. Otros contribuyen al sostenimiento de la vida y a su adorno y manifestación externos. Muchas de nuestras actividades sociales existentes, industriales y políticas, corresponden a estas dos clases.

Ni las personas que las realizan, ni las que son directamente afectadas por ellas, son capaces de un pleno y libre interés por su labor. La inteligencia no se entrega adecuadamente a ellas por la falta de todo propósito en la labor de las que las realizan o por el carácter restringido de su finalidad. Las mismas condiciones fuerzan a muchas personas a volverse sobre sí mismas. Encuentran un refugio en un juego interno de sentimientos y fantasías. Son estéticas, pero no artísticas, porque sus sentimientos y sus ideas están vueltos hacia sí mismos, en vez de ser capacidad para una acción que modifique las condiciones. Su vida mental es sentimental; el goce de un paisaje interior. Hasta el cultivo de la ciencia puede llegar a ser un asilo o refugio de las duras condiciones de la vida, no un retiro temporal para la recuperación y clarificación en el trato futuro con el mundo. La misma palabra arte puede llegar a asociarse, no con la transformación concreta de las cosas, haciéndolas más significativas para el espíritu, sino con estímulos de una fantasía excéntrica y con complacencias sentimentales. La separación y mutuo desprecio del hombre "práctico" y el hombre de teoría o de cultura, y el divorcio entre las bellas artes y las industriales son indicaciones de esta situación. Así el interés y el espíritu o se estrechan o se pervierten. Compárese esto con lo que se ha dicho en un capítulo anterior sobre el sentido unilateral que se ha venido a adscribir a las ideas de eficacia y de cultura.

Este estado de cosas debe existir en tanto que la sociedad se halle organizada sobre la base de la división entre las clases trabajadoras y las clases ociosas. La inteligencia de aquellos que hacen las cosas llega a endurecerse en la lucha irremisible con las cosas; la de los liberados de la disciplina de la ocupación llega a hacerse exuberante y afeminada. Además, la mayoría de los seres humanos carece aún de libertad económica. Sus trabajos están determinados por el accidente y la necesidad de las circunstancias; no son la expresión normal de sus propias capacidades en interacción con las necesidades y recursos del ambiente. Nuestras condiciones económicas relegan aún a muchos hombres a un estado servil. Como consecuencia, la inteligencia de los que dominan la situación práctica no es liberal. En vez de actuar libremente para someter al mundo a los fines humanos, se dedica a manejar a los demás hombres para fines que no son humanos en cuanto que son exclusivos.

Este estado de cosas explica muchas de nuestras tradiciones educativas históricas. Arroja mucha luz sobre el choque de fines manifestado en diferentes aspectos del sistema escolar; el carácter estrechamente utilitario de la mayor parte de la educación primaria y el carácter reducidamente disciplinario o cultural de la mayor parte de la educación superior. Explica la tendencia a aislar las materias intelectuales hasta que el conocimiento se hace escolástico, académico y profesionalmente técnico y la difundida convicción de que la educación liberal es opuesta a las exigencias de una educación que cuente con las vocaciones de la vida.

Pero también ayuda a definir el problema peculiar de la educación presente. La escuela no puede prescindir inmediatamente de los ideales establecidos por las condiciones sociales anteriores. Pero debe contribuir, me-

diante el tipo de disposiciones intelectuales y emocionales que forma, a la mejora de esas condiciones. Y justamente aquí están llenas de significación las verdaderas concepciones del interés y la disciplina. Las personas cuyos intereses han sido ampliados y cuya inteligencia ha sido cultivada tratando con cosas y hechos en ocupaciones activas que tienen un propósito (sea en el juego o en el trabajo) serán probablemente las que escapen mejor a la alternativa entre un conocimiento académico y lejano y otro rígido, estrecho y meramente "práctico". Organizar la educación de modo que las tendencias activas naturales sean dedicadas plenamente a hacer algo, reconociendo al mismo tiempo que el hacer requiere observación, adquisición de información y el uso de una imaginación constructiva, es lo que más se necesita hacer para mejorar las condiciones sociales existentes. Oscilar entre ejercicios prácticos que aspiran a alcanzar eficiencia en un hacer externo sin el uso de la inteligencia y una acumulación de conocimientos que se supone ser un fin en sí mismo, significa que la educación reconoce las condiciones sociales existentes como definitivas y por tanto acepta la responsabilidad de perpetuarlas. Una reorganización de la educación de modo que el aprender tenga lugar en conexión con el desarrollo inteligente de actividades con propósito es un trabajo lento. Sólo puede realizarse por partes, paso a paso. Pero ésta no es una razón para aceptar nominalmente una filosofía de la educación y acomodarse en la práctica a otra. Es un incentivo para emprender valerosamente la tarea de la reorganización y para proseguirla de un modo persistente.

Sumario

El interés y la disciplina son aspectos correlativos de la actividad que tiene un fin. El interés significa que está identificado con los objetos que definen la actividad y que proporcionan los medios y obstáculos para su realización. Toda actividad con un fin implica una distinción entre una fase primera incompleta y una fase ulterior completadora; implica también etapas intermedias. Tener un interés es tomar las cosas tal como intervienen en semejante situación de desarrollo continuo, en vez de tomarlas aisladamente. El tiempo introduce una diferencia entre el estado de cosas incompleto dado y el esfuerzo exacto deseado para realizar su transformación; exige continuidad de atención y persistencia. Esta actitud es lo que prácticamente se entiende por voluntad. La disciplina o desarrollo del poder de atención continua es su fruto.

La significación de esta doctrina para la teoría de la educación es doble. De una parte nos protege respecto a la idea de que el espíritu y los estados mentales son algo completos en sí, que después ocurre que han de aplicarse a algunos objetos y temas ya dispuestos para que se produzca así el conocimiento. Revela que son idénticos el espíritu y la intervención inteligente o con el propósito en un plan de acción en que entran las cosas. De aquí que desarrollar y adiestrar el espíritu sea proporcionar un ambiente que induzca a tal actividad. Por otra parte, nos protege de la idea de que la materia de estudio

por su lado es algo aislado e independiente. Revela que la materia del aprender es idéntica a todos los objetos, ideas y principios que intervienen como recursos u obstáculos en la prosecución intencional y continua de un plan de acción. El plan de acción en desarrollo, cuyo fin y condiciones se perciben, es la unidad que mantiene reunido lo que con frecuencia se divide en un espíritu independiente, de un lado, y un mundo de objetos y hechos independientes, de otro.

CAPÍTULO XI

Experiencia y pensamiento

1. *La naturaleza de la experiencia*

La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es *ensayar* un sentido que se manifiesta en el término conexo "experimento". En el lado pasivo es *sufrir* o *padecer.* Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. La mera actividad no constituye experiencia. Es dispersiva, centrífuga, dispersadora. La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexionada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella. Cuando una actividad se continúa *en* el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo. No constituye experiencia cuando un niño acerca meramente sus dedos a una llama; es experiencia cuando el movimiento está unido con el dolor que sufre como consecuencia. De aquí que el aproximar los dedos a la llama *signifique* una quemadura. Ser quemado constituye un mero cambio físico, como el quemar un trozo de madera, si no se percibe como una consecuencia de alguna otra acción.

Los impulsos ciegos y caprichosos nos llevan atolondradamente de una cosa a otra. Cuando esto ocurre todo queda como escrito en el agua. No hay nada de ese desarrollo acumulado que constituya una experiencia en el sentido vital de este término. Por otra parte, nos ocurren muchas cosas en el sentido del placer y el dolor que no conectamos con ninguna actividad anterior nuestra. Son meros accidentes en lo que a nosotros nos concierne. No hay nada anterior o posterior a tal experiencia; ninguna retrospección ni pro-

yección y, por consiguiente, ningún sentido. No obtenemos nada que pueda aprovecharse para prever lo que es posible ocurra después, ni hemos ganado capacidad para adaptarnos a lo que está ocurriendo, ni un control mayor. Sólo por cortesía puede llamarse esto experiencia. "Aprender por la experiencia" es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas.

De aquí se siguen dos conclusiones importantes para la educación. 1) La experiencia es primariamente un asunto activo pasivo; no es primariamente cognoscitiva. 2) Pero la *medida del valor* de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce. Comprende conocimiento en el grado en que se acumula o se suma a algo o tiene sentido. En las escuelas se considera ordinariamente a los que se instruye como espectadores teóricos que adquieren conocimientos, como espíritus que adquieren el conocimiento por la energía directa del intelecto. La misma palabra alumno ha venido casi a significar no al que está disfrutando experiencias fructíferas, sino al que está absorbiendo directamente conocimientos. Algo que se llama espíritu o conciencia es separado de los órganos físicos de la actividad. Al primero se le considera puramente intelectual y cognitivo; al segundo como un factor físico insignificante e intruso. Se rompe la unión íntima entre la actividad y el sufrir las consecuencias, que lleva al reconocimiento del sentido; en su lugar, tenemos dos fragmentos: la mera acción corporal, de un lado y el sentido directamente captado por la actividad "espiritual", de otro.

Sería imposible expresar adecuadamente los malos resultados que han surgido de este dualismo de espíritu y cuerpo y, mucho menos exagerarlos. Pueden enumerarse, sin embargo, algunos de los efectos más salientes:

a) En parte, la actividad corporal llega a ser una intrusa. No teniendo nada que hacer, según se piensa, con la actividad mental, se convierte en una distracción, en un mal con el que hay que luchar. Pero el alumno posee un cuerpo y lo lleva a la escuela junto con el espíritu. Y el cuerpo es, necesariamente, un manantial de energía; ha de hacer algo. Pero no siendo utilizadas sus actividades en ocupaciones con cosas que den resultados significativos, han de ser miradas con recelo. Apartarán al alumno de la lección en que debe estar ocupado su "espíritu"; son fuentes de travesuras. La causa principal del "problema de la disciplina" en las escuelas es que el maestro ha de emplear con frecuencia la mayor parte de su tiempo en reprimir las actividades corporales que desvían al espíritu de su material. Se premia la quietud física, el silencio, la rígida uniformidad de la postura y el movimiento; la simulación, como de máquina, de las actitudes del interés inteligente. El quehacer del maestro es que los alumnos satisfagan estas exigencias y castigar las desviaciones inevitables que ocurran.

La tensión nerviosa y la fatiga que resultan tanto para el maestro como para el alumno son una consecuencia necesaria de la anormalidad de la

situación en la que la actividad corporal está divorciada de la percepción del sentido. Alternan la experiencia endurecida y las explosiones de la tensión. El cuerpo descuidado, no teniendo canales de actividad eficazmente organizados, irrumpe sin saber cómo ni por qué en una turbulencia sin sentido o degenera en un jugueteo igualmente absurdo, ambas cosas muy diferentes del juego normal de los niños. Los niños físicamente activos se hacen inquietos e impacientes; los más tranquilos, los llamados reflexivos, gastan la energía que tienen en la tarea negativa de mantener sofocados sus instintos y tendencias activas, en vez de la positiva del planeamiento y la ejecución constructivos; así son educados no en la responsabilidad del uso grácil y expresivo de los poderes corporales, sino en el deber forzado de no dejarles libre juego. Puede afirmarse seriamente que una de las causas principales de los notables resultados de la educación griega fue que nunca cayó, por malas interpretaciones, en la tendencia a separar el espíritu del cuerpo.

b) Sin embargo, aun respecto a las lecciones que han de aprenderse por la aplicación del "espíritu", tienen que usarse algunas actividades corporales. Los sentidos —especialmente la vista y el oído— han de emplearse para percibir lo que dicen el libro, el mapa, el pizarrón y el maestro. Los labios y los órganos vocales y las manos han de usarse para reproducir de palabra y por escrito lo que se ha adquirido. Se considera entonces a los sentidos como una especie de conducto misterioso por el cual se dirige la información del mundo exterior al espíritu; se habla de ellos como de puertas y avenidas del conocimiento. Mantener la vista sobre el libro y el oído a las palabras del maestro es una fuente misteriosa de gracia intelectual. Además, la lectura, la escritura y el cálculo —las artes escolares importantes— exigen un adiestramiento muscular o motor. Los músculos del ojo, de la mano y de los órganos vocales han de ser por tanto adiestrados para actuar como canales que devuelvan el conocimiento desde el espíritu a la acción exterior. Pues ocurre que al usar los músculos repetidamente del mismo modo se fija en ellos una tendencia automática a la repetición.

El resultado evidente de esto es un uso mecánico de las actividades corporales, que (a pesar del carácter de intrusión e interferencia del cuerpo en la acción mental), tienen que emplearse más o menos. Pues los sentidos y los músculos se usan no como partícipes orgánicos para tener una experiencia instructiva, sino como entradas y salidas exteriores del espíritu. Antes de ir el niño a la escuela aprende con sus manos, ojos y oídos, porque son órganos del proceso de hacer algo que tiene sentido. El niño, al remontar una cometa, ha de tener fijos los ojos en ella y ha de notar las diversas presiones de la cuerda en su mano. Sus sentidos son avenidas del conocimiento, no porque se "transporten" de algún modo los hechos externos al cerebro, sino porque se *usan* para hacer algo con un propósito. Las cualidades de las cosas vistas y tocadas tienen un efecto sobre lo que se hace y son atentamente percibidas, tienen un sentido. Pero cuando se espera de los alumnos que empleen sus ojos para notar la forma de las palabras, independientemente de su sentido, con el fin de reproducirlas en la escritura o la lectura, el adiestramiento resultante es simplemente el de los órganos sensoriales y músculos

aislados. Tal aislamiento de un acto respecto a un propósito es lo que le hace mecánico. Es costumbre en los maestros incitar a los niños a leer con expresión para dar sentido a lo leído. Pero si aprendieron originariamente la técnica sensoriomotriz de la lectura —la capacidad de identificar las formas y de reproducir los sonidos que representan— por métodos que no dirigen la atención hacia el sentido, se establece un hábito mecánico que hace difícil leer después con inteligencia. Los órganos vocales fueron adiestrados a seguir su propio camino automática y aisladamente y no puede unirse a ello el sentido a discreción. El dibujo, el canto y la escritura pueden enseñarse del mismo modo mecánico, porque, repetimos, *es* mecánico todo modo que limita la actividad corporal de suerte que se establezca una separación del cuerpo y el espíritu, esto es, del reconocimiento del sentido. Las matemáticas, aun en sus grados superiores, cuando se acentúa indebidamente la técnica del cálculo, y la ciencia, cuando se realizan por su propia cuenta los ejercicios de laboratorio, sufren del mismo mal.

c) En el aspecto intelectual, la separación del "espíritu" respecto a la ocupación directa con las cosas pone el acento en las *cosas* a expensas de las *relaciones* o conexiones. También es demasiado frecuente separar las percepciones y aun las ideas, de los juicios. Se piensa que estos últimos vienen después de las primeras con el fin de compararlas. Se alega que el espíritu percibe las cosas aparte de las relaciones; que forma ideas de ellas aisladas de sus conexiones —con lo que precede y lo que sigue. Después se llama al juicio o pensamiento para combinar los puntos separados del "conocimiento", de modo que se produzca su semejanza o conexión casual. En realidad, toda percepción o toda idea es un sentido de las relaciones, uso y causa de una cosa. Nosotros no conocemos realmente una silla o no tenemos una idea de ella inventariando y enumerando sus diversas cualidades aisladas, sino sólo poniendo estas cualidades en conexión con otra cosa, el propósito que hace de ella una silla y no una mesa; o su diferencia respecto al género de silla a que estamos acostumbrados, o el "periodo" histórico que representa, etc. No percibimos un carro cuando sumamos todas sus partes; lo que constituye el carro es la conexión característica de sus partes. Y estas conexiones no son las de una mera yuxtaposición física; suponen una conexión con los animales que tiran de él, con las cosas que transporta, etc. Se emplea el juicio en la percepción; de otro modo, la percepción es mera excitación sensorial o bien un reconocimiento del resultado de un juicio anterior, como en el caso de los objetos familiares.

Las palabras, los signos de las ideas, se toman fácilmente por ideas. Y llegan a ocupar el lugar de las ideas precisamente en la medida en que se separa la actividad mental del interés activo por el mundo, de hacer algo y conectar el hacer con lo que se ha hecho, palabras, símbolos. La sustitución es más sutil porque se reconoce *algún* sentido. Pero somos fácilmente adiestrados en contentarnos con un mínimo de sentido, y no llegamos a notar cuán restringida es nuestra percepción de las relaciones que confieren la significación. Estamos tan acostumbrados a una especie de seudoidea, a una media percepción, que no nos damos cuenta de lo semimuerta que es nuestra acción

mental ni de cuánto más profundas y extensas serían nuestras observaciones e ideas si las formáramos bajo las condiciones de una experiencia vital que nos obligara a usar el juicio: a perseguir las conexiones de las cosas que manejamos.

No hay diferencias de opinión en cuanto a la teoría de la materia. Todas las autoridades convienen en que el discernimiento de las relaciones es la materia auténticamente intelectual y, por tanto, de la materia educativa. El fracaso procede de suponer que las relaciones pueden llegar a ser perceptibles sin *experiencia,* sin aquel ensayar y sufrir conjuntos de que hemos hablado. Se supone que el "espíritu" puede captarlas con sólo prestar atención, y que esta atención puede prestarse a discreción independientemente de la situación dada. De aquí el diluvio de semi-observaciones, de ideas verbales y de "conocimiento" inasimilado que aflige al mundo. Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable. Una experiencia muy humilde es capaz de engendrar y conducir cualquier cantidad de teoría (o contenido intelectual), pero una teoría aparte de una experiencia no puede ser definitivamente captada ni aun como teoría. Tiende a convertirse en una mera fórmula verbal, en una serie de tópicos empleados para hacer innecesario e imposible el pensamiento o el teorizar auténticos. A causa de nuestra educación usamos palabras pensando que son ideas, para resolver cuestiones, siendo la solución en realidad un oscurecimiento de la percepción que nos impide ver más la dificultad.

2. La reflexión en la experiencia

El pensamiento o la reflexión, como ya hemos visto virtual si no explícitamente, es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento. Pero podemos oponer dos tipos de experiencia según la proporción de reflexión que se encuentra en ellas. Todas nuestras experiencias tienen una fase de "cortar y probar", lo que los psicólogos llaman el método del "ensayo y error". Nosotros simplemente hacemos algo y cuando fracasa hacemos otra cosa y seguimos ensayando hasta que damos con algo que marcha, y entonces adoptamos este método como una regla de medida empírica en el procedimiento subsiguiente. Algunas experiencias tienen en sí muy poco más que este hallazgo o proceso satisfactorio. Vemos *que* un cierto modo de actuar y una cierta consecuencia están conexionados, pero no vemos *cómo* lo están. No vemos los detalles de la conexión; faltan los lazos de unión. Nuestro discernimiento es muy grosero. En otros casos llevamos más adelante nuestra observación. Analizamos para ver justamente lo que se halla en medio para ligar la causa y el efecto, la actividad y la consecuencia. Esta ampliación de nuestra visión hace a la previsión más exacta y comprensiva. La acción que se apoya simplemente en el método del ensayo y error está a merced de las circunstancias; éstas pueden

cambiar de modo que el acto realizado no opere en el sentido que se esperaba. Pero sí conocemos en pormenor aquello de que depende el resultado, podemos lograr ver si existen las condiciones requeridas. El método extiende nuestro control práctico. Porque si faltan algunas de las condiciones si sabemos cuáles son los antecedentes necesarios para producir un efecto, podemos ponernos a trabajar para obtenerlos; o, si son de los que producen efectos indeseables, podemos eliminar algunas de las causas superfluas y economizar esfuerzos.

En el descubrimiento de las conexiones detalladas de nuestras actividades con lo que ocurre como consecuencia se hace explícito el pensamiento implicado en la experiencia de ensayo y error. Su cantidad aumenta de modo que su valor proporcional es muy diferente. De aquí que cambia la cualidad de la experiencia; el cambio es tan significativo que podemos llamar reflexivo a este tipo de experiencia, es decir, reflexivo por *excelencia.* El cultivo deliberado de esta fase del pensamiento constituye el pensar como una experiencia definitiva. El pensar es, en otras palabras, el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas. Su aislamiento y, por consiguiente, su simultaneidad puramente arbitraria, son cancelados; una situación de desarrollo unificado ocupa su lugar. Se comprende ahora su ocurrencia, queda explicada; es razonable, como decimos, que la cosa ocurra como lo hace.

El pensar es así equivalente a hacer explícito en nuestra experiencia el elemento inteligente. Hace posible actuar con un fin a la vista. Es la condición para que tengamos fines. Tan pronto como un niño pequeño comienza a *esperar* empieza a usar algo que está ocurriendo ahora como un signo de algo que va a seguir; está juzgando aun cuando sea de una manera muy simple. Pues toma una cosa como *evidencia* de otra y así reconoce una relación. Todo futuro desarrollo, por complicado que pueda ser, es sólo una extensión y un refinamiento de este simple acto de inferencia. Todo lo que el hombre más sabio puede hacer es observar de un modo más amplio y minucioso lo que está ocurriendo y seleccionar después más cuidadosamente de entre lo que nota justamente aquellos factores que apuntan a algo que va a ocurrir. Lo opuesto a la acción reflexiva es, una vez más, la rutina y la conducta caprichosa. La primera acepta lo acostumbrado como una plena medida de posibilidad y deja de tener en cuenta las conexiones de las cosas particulares hechas. La última hace del acto momentáneo una medida de valor e ignora las conexiones de nuestra acción personal con las energías del ambiente. Dice virtualmente: "Las cosas han de ser justamente como yo deseo que sean en este instante", así como la rutina dice al efecto: "Que las cosas continúen justamente como las he encontrado en el pasado". Ambas se niegan a reconocer la responsabilidad por las futuras consecuencias que se desprenden de la acción presente. La reflexión es la aceptación de tal responsabilidad.

El punto de partida de todo proceso de pensamiento es algo que ocurre, algo que tal como se halla es incompleto o sin realizar. Su sentido está lite-

ralmente en lo que va a ser, en cómo va a resultar. Cuando se escriben estas líneas, el mundo está lleno con el estruendo de los ejércitos combatientes. Para un participante activo en la guerra es evidente que la cosa importante es el resultado, las consecuencias futuras de lo que está ocurriendo. Está identificado, por el momento al menos, con el resultado; su *destino* depende del curso que toman las cosas. Pero aun para un observador de un país neutral, la significación de cada movimiento realizado, de cada avance y cada retroceso, está en lo que presagia. *Pensar* sobre las noticias tal como vienen a nosotros es tratar de ver lo que se indica como probable o posible respecto a los resultados. Llenar nuestras cabezas, como un libro de recortes, con estos y aquellos artículos como cosas hechas y terminadas no es pensar. Es convertirnos en una pieza de un aparato registrador. Considerar el efecto de lo que ocurre sobre lo que puede ser, pero que no es todavía, es pensar. No será tampoco de diferente género la experiencia reflexiva si sustituimos la distancia en el tiempo por la separación en el espacio. Imaginemos la guerra terminada y a un historiador futuro dando cuenta de ella. El episodio está, por supuesto, pasado. Pero aquél no puede dar cuenta reflexivamente de la guerra si no se conserva la sucesión temporal; el sentido de cada suceso, tal como lo trata, está en que fue futuro para *éste* aunque no para el historiador. Tomarlo en sí mismo como una existencia completa es tomarlo irreflexivamente.

La reflexión implica también preocupación por el resultado, cierta identificación simpática de nuestro propio destino, aunque sea dramáticamente, con el resultado del curso de los acontecimientos. Para el general en la guerra, para el soldado ordinario o para el ciudadano de una de las naciones contendientes, el estímulo para pensar es directo y urgente. Para los neutrales, es indirecto y depende de la imaginación. Pero el flagrante partidismo de la naturaleza humana es prueba de la intensidad de la tendencia a identificarnos con un curso posible de acontecimientos y rechazar los demás como ajenos. Si no podemos tomar partido de un modo franco y activo y no arrojamos nuestro pequeño peso para ayudar a que se incline la balanza final, tomamos partido emocional e imaginativamente. Deseamos este o aquel resultado. Una persona completamente indiferente respecto al resultado no sigue o piensa en absoluto sobre lo que está ocurriendo. De esta dependencia del acto de pensar respecto al sentido de participar en las consecuencias de lo que ocurre, se desprende una de las principales paradojas del pensamiento. Nacido éste de la parcialidad, tiene que alcanzar para realizar su tarea cierta imparcialidad objetiva. El general que permite que sus esperanzas y deseos afecten a sus observaciones e interpretaciones de la situación existente cometerá seguramente un error de cálculo. Aunque las esperanzas y los temores puedan ser el motivo principal para seguir atentamente la guerra por parte de un observador de un país neutral, pensará también ineficazmente en la medida en que sus preferencias modifiquen la materia de sus observaciones y razonamientos. No hay, sin embargo, incompatibilidad entre el hecho de que la ocasión para la reflexión se halle en la participación personal en lo que está ocurriendo y en el hecho de que el valor de la reflexión esté en el aparta-

miento del yo respecto a los datos. La casi invencible dificultad de conseguir este distanciamiento es prueba de que el pensamiento se origina en situaciones en las que el curso del pensar es una parte real del curso de los sucesos y está destinado a influir en los resultados. Sólo gradualmente y con una aplicación del campo de la visión mediante un desarrollo de las simpatías sociales el pensamiento se desenvuelve para abarcar lo que está más allá de nuestros intereses *directos:* un hecho éste de gran significación para la educación.

Decir que el pensar ocurre con referencia a situaciones que todavía están ocurriendo y son incompletas, es decir que el pensar ocurre cuando las cosas son inciertas, dudosas o problemáticas. Sólo lo que está terminado, completo, está totalmente asegurado. Donde hay reflexión hay suspensión. El objeto de pensar es ayudar a *alcanzar* una conclusión, proyectar una terminación posible sobre la base de lo que está ya dado. Otros hechos sobre el pensar acompañan a este rasgo. Puesto que la situación en que ocurre el pensamiento es dudosa, el pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas, de investigación. *Ad*quirir es siempre secundario e instrumental respecto al acto de *in*quirir. Es buscar, averiguar algo que no se tiene a mano. A veces hablamos como si la "investigación original" fuera una prerrogativa peculiar de los científicos o al menos de estudiantes avanzados. Pero todo pensar es investigar y todo investigar es congénito, original de quien lo realiza, aun cuando todo el mundo esté seguro de lo que él aún se halla indagando.

También se sigue de aquí que todo pensar supone un peligro. Ciertamente no puede ser garantizado por adelantado. La invasión de lo desconocido es de la naturaleza de una aventura; no podemos estar seguros de antemano. Las conclusiones del pensar hasta que son confirmadas por los sucesos, son consiguientemente, más o menos tentativas o hipotéticas. Su afirmación dogmática como definitiva no está en efecto garantizada, a falta del resultado. Los griegos suscitaron sagazmente la cuestión: ¿Cómo podemos aprender? Porque o conocemos ya lo que buscamos o no lo conocemos. En ningún caso es posible el aprender; en el primer caso, porque ya conocemos; en el segundo, porque no sabemos lo que hemos de buscar, ni si por casualidad lo encontramos, podemos decir que sea lo que estábamos buscando. El dilema no deja medidas para llegar a conocer, para aprender; supone o un conocimiento completo o una completa ignorancia. Sin embargo, existe la zona crepuscular de la indagación, del pensamiento. La posibilidad de conclusiones *hipotéticas,* de resultados *provisionales* es el hecho que pasó por alto el dilema griego. Las perplejidades de la situación sugieren ciertas salidas. Ensayamos estos caminos y o salimos adelante, en cuyo caso conocemos haber encontrado lo que buscábamos, o la situación se hace más oscura y confusa, en cuyo caso sabemos que permanecemos siendo ignorantes. La tentativa significa ensayar, sentir que se sigue un camino provisional. Tomado en sí mismo, el argumento griego es una bella pieza de lógica formal. Pero es también cierto que en tanto que el hombre mantenga una aguda disyuntiva entre el conocimiento y la ignorancia, la ciencia sólo hará avances lentos y accidentales. El avance sistemático en la investigación y el descubrimiento co-

menzó cuando los hombres reconocieron que podían emplear la duda con propósitos de indagación, formando conjeturas para guiar la acción en exploraciones tentativas, cuyo desarrollo confirmaría, refutaría o modificaría la conjetura directriz. Mientras los griegos más que aprender hicieron conocimiento, la ciencia moderna ha conservado el conocimiento sólo como un medio para aprender, para descubrir.

Volvamos a nuestro ejemplo. Un comandante general no puede basar sus acciones ni en la certeza absoluta ni en la ignorancia completa. Dispone de cierta cantidad de información, que supondremos que es razonablemente fidedigna. Entonces *infiere* ciertos movimientos para el futuro, asignando así un sentido a los simples hechos de la situación dada. Su inferencia es más o menos dudosa e hipotética. Pero actúa sobre ella. Desarrolla un plan de procedimientos, un método de tratar la situación. Las consecuencias se derivan directamente de seguir este plan de acción mejor que otros comprueban y revelan el valor de sus reflexiones. Lo que ya conoce funciona y tiene valor en lo que se aprende. ¿Pero se aplicará esta explicación al caso de aquél que en un país neutral sigue cuidadosamente lo mejor que puede el curso de los sucesos? En la forma sí, pero no, naturalmente, en el contenido. Es evidente por sí mismo que sus conjeturas sobre el futuro indicadas por los hechos presentes, conjeturas por las cuales trata de dar sentido a una multitud de hechos desconocidos, no pueden constituir la base de un método que tenga efecto en la campaña. *Éste* no es *su* problema. Pero en la medida en que está pensando activamente y no siguiendo pasivamente el curso de los acontecimientos, sus inferencias intentadas tendrán efecto en un método de procedimientos apropiados a *su* situación. Anticipará ciertos movimientos futuros y estará alerta para ver si ocurren o no. En la medida en que esté activamente interesado o reflexivo, estará *activamente* en guardia; dará pasos que aunque no afecten a la campaña modifiquen en algún grado *sus* acciones siguientes. Dicho de otro modo, su posterior: "Ya se lo dije a usted", no tiene ninguna cualidad intelectual; no revela ninguna comprobación de un pensamiento anterior, sino sólo una coincidencia que proporciona una satisfacción emocional y abarca un gran factor de autodecepción.

El caso es comparable al de un astrónomo que de ciertos datos ha llegado a prever (inferir) un eclipse futuro. Por grande que sea la probabilidad matemática, la inferencia es hipotética, o sea un asunto de probabilidad[1]. La hipótesis respecto a la fecha y posición del eclipse anticipado llega a ser el material para formar un método de conducta futura. Se disponen los aparatos; posiblemente se organiza una expedición a alguna parte lejana del globo. En todo caso, se adoptan algunas medidas activas que cambian realmente *algunas* condiciones físicas. E independientemente de tales medidas y la subsiguiente modificación de la situación, no hay terminación o plenitud del

[1] Es muy importante, para la práctica de la ciencia, que los hombres en muchos casos puedan calcular el grado de probabilidad y de cantidad de error probable implicado, pero que no altera los rasgos de la situación descrita. Los refina.

acto de pensar. Este permanece en suspenso. El conocimiento ya alcanzado controla el pensar y lo hace fructífero.

Tales son los rasgos generales de una experiencia reflexiva. Hay: 1) perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado; 2) una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias; 3) una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que se tiene entre manos; 4) una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos; 5) apoyándose en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de cosas; haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado y comprobando así la hipótesis. La extensión, pretensión y precisión de las etapas tercera y cuarta son las que distinguen una experiencia reflexiva característica de la realizada en un plano de ensayo y error. Convierten al *pensar* mismo en una experiencia. Sin embargo, nunca saldremos completamente de la situación del ensayo y error. Nuestro pensamiento más refinado y racionalmente comprobado ha de ser ensayado en el mundo y por tanto comprobado. Y como no puede nunca tener en cuenta todas las conexiones, nunca abarcará con perfecta precisión todas las consecuencias. Sin embargo, una visión reflexiva de las condiciones es tan cuidadosa y las conjeturas sobre los resultados tan controlada, que tenemos derecho a distinguir la experiencia reflexiva de las formas de acción más groseras del ensayo y error.

Sumario

Al determinar el lugar del pensar en la experiencia notamos primeramente que la experiencia comprende una conexión del hacer o ensayar con algo que se ha sufrido como consecuencia. Una separación de la fase del hacer activo de la fase respecto al sufrir pasivo destruye el sentido vital de una experiencia. El pensar es instituir de un modo preciso y deliberado conexiones entre lo hecho y sus consecuencias. Observa no sólo que están conexionados, sino los pormenores de la conexión. Hace explícitos los lazos conectivos en la forma de relaciones. El estímulo para pensar se encuentra cuando deseamos determinar la significación de algún acto, realizado o a realizarse. Entonces anticipamos las consecuencias. Esto implica que la situación tal como está es, de hecho, o para nosotros, incompleta y por tanto indeterminada. La proyección de las consecuencias significa una solución propuesta o de ensayo. Para perfeccionar esta hipótesis, las condiciones existentes han de examinarse cuidadosamente y desarrollarse las implicaciones de la hipótesis desarrollada; una operación que se llama razonamiento. Después, la solución sugerida —la idea o teoría— ha de ser comprobada actuando sobre ella. Si ella produce ciertas consecuencias, ciertos cambios determinados en el mundo, se acepta

como válida. De otro modo, se modifica y se realiza otro ensayo. El pensar comprende todas estas etapas: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa. Aun cuando todo pensar acaba en conocimiento, últimamente el valor del conocimiento está subordinado a su uso en el pensar. Pues nosotros no vivimos en un mundo establecido y acabado, sino en un mundo que se está haciendo y donde nuestra tarea principal es previa, y cuando es retrospectiva —y todo conocimiento como distinto del pensamiento es retrospectivo— su valor está en la solidez, la seguridad y la fertilidad que ofrece a nuestra conducta en el futuro.

CAPÍTULO XII

El pensamiento en la educación

1. *Los elementos esenciales del método*

Nadie duda, teóricamente, de la importancia de fomentar en la escuela los buenos hábitos de pensar. Pero aparte del hecho de que este reconocimiento no es tan grande en la práctica como en la teoría, no hay tampoco una aceptación teórica de que todo lo que la escuela puede o necesita hacer por sus alumnos, en lo que concierne a sus *espíritus* (esto es, prescindiendo de ciertas habilidades musculares especializadas), es desarrollar su capacidad de pensar. El parcelamiento de destrezas (en lectura, ortografía, dibujo, recitación); la adquisición de información (en historia y geografía), y el cultivo del pensamiento es una medida de modo ineficaz de alcanzar esos tres fines. El pensar que no está conexionado con el aumento de la eficacia en la acción y con un mayor saber sobre nosotros mismos y el mundo en que vivimos es algo cuya materia es justamente como si fuera pensada (véase página 130). Y la capacidad obtenida aparte del pensar no está conexionada con ningún sentido del propósito para el cual ha de utilizarse. Consiguientemente, deja al hombre a merced de sus hábitos rutinarios y del control autoritario de los demás, que saben lo que tienen entre manos y que no son particularmente escrupulosos en cuanto a sus medios de realización. Y la información separada de la acción reflexiva es algo muerto, una carga que aplasta al espíritu. Como aquélla simula el conocimiento y con ello desarrolla el veneno de la vanidad, constituye el obstáculo más poderoso para continuar desarrollando la gracia de la inteligencia. La única senda directa a la mejora permanente en los métodos de instrucción y aprendizaje consiste en concentrarse sobre las condiciones que exigen, promueven y comprueban el pensar. El pensamiento *es* el método del aprender que emplea y recompensa el espíritu. Hablamos, bastante legítimamente, del método de pensar; pero lo importante que hay que tener en cuenta sobre el método es que el pensar es el método, el método de la experiencia inteligente en el curso que ella toma.

1) La etapa inicial de aquella experiencia en desarrollo que se llama pensamiento es la *experiencia.* Esta observación puede parecer un lugar común tonto. Debiera serlo así, pero desgraciadamente no lo es. Por el contrario, se considera frecuentemente al pensamiento, lo mismo en la teoría filosófica que en la práctica educativa, como algo separado de la experiencia y capaz de ser cultivado aisladamente. En realidad, las limitaciones inherentes de la experiencia se presentan frecuentemente como fundamento suficiente para prestar atención al pensar. Se piensa entonces a la experiencia como confinada a los sentidos y a los apetitos, a un mundo material, en tanto que el pensamiento procede de una facultad superior (la razón) y se ocupa de cosas espirituales o al menos literarias. Así se establece a veces una radical distinción entre las matemáticas puras como una materia de pensamiento particularmente apta (puesto que nada tienen que hacer con existencias físicas) y las matemáticas aplicadas que tienen un valor utilitario, pero no mental.

Hablando en términos generales, el error fundamental en los métodos de instrucción estriba en suponer que puede darse por supuesta la experiencia por parte de los alumnos. Aquí se insiste en la necesidad de una situación empírica real como la fase inicial del pensamiento. Se considera aquí a la existencia como se la definió anteriormente, tratando de hacer alguna cosa y que la cosa a su vez haga algo perceptiblemente a uno. El error consiste en suponer que podemos comenzar con materias ya preparadas de aritmética, geografía, o de alguna experiencia directa personal de una situación. Aun las técnicas de *kindergarten* y Montessori desean tanto lograr distinciones intelectuales, sin "pérdida de tiempo", que tienden a ignorar —o a reducir— el inmediato y tosco manejo del material familiar de la experiencia y a introducir inmediatamente a los alumnos en el material que expresa las distinciones intelectuales que han establecido los adultos. Pero el primer estadio del contacto con todo material nuevo, en cualquier estadio de la madurez, debe ser inevitablemente del tipo de ensayo y error. Un individuo tiene que ensayar realmente, en el juego o en el trabajo, algo con el material, desarrollando su propia actividad impulsiva y después de observar la interacción de su energía y la del material empleado. Esto es lo que ocurre cuando un niño comienza a construir con bloques y, es también, lo que ocurre cuando un hombre de ciencia comienza en su laboratorio a experimentar con objetos no familiares.

De aquí que la primera aproximación a toda materia en la escuela, si se trata de desertar el pensamiento y no de adquirir palabras, debe ser lo más antiescolástica posible. Para comprender lo que significa una experiencia o situación empírica tenemos que recordar el tipo de situación que se presenta fuera de la escuela; el tipo de ocupaciones que interesan y suscitan la actividad en la vida ordinaria. Y una revisión cuidadosa de los métodos que tienen un éxito permanente en la educación formal, sea en la aritmética o en el aprender a leer, o en el estudio de la geografía o en el aprendizaje de la física o de una lengua extranjera, revelará que dependen para su eficacia del hecho de que vuelvan al tipo de situación que produce reflexión en la vida ordinaria fuera de la escuela. Aquél da a los alumnos algo que hacer, no algo

que aprender, y el hacer es de tal naturaleza que exige pensamiento o la observación intencional de conexiones; el aprender se produce naturalmente.

Que la situación sea de tal naturaleza que suscite el pensamiento significa desde luego que debe sugerir algo que hacer que no es rutinario ni caprichoso, algo en otras palabras que presente lo que es nuevo (y por tanto incierto y problemático) y sin embargo suficientemente conexionado con los hábitos existentes para despertar una respuesta eficaz. Una respuesta eficaz significa que produce un resultado perceptible, a diferencia de una actividad puramente azarosa en la que las consecuencias no pueden conectarse mentalmente con lo que se hace. La pregunta más importante que puede dirigirse, por tanto, respecto a una situación o experiencia propuesta para inducir al aprender, es sobre la cualidad del problema que supone.

A primera vista podría parecer como si los métodos escolares ordinarios respondiesen bien a la norma aquí establecida. El señalamiento de problemas, el planteamiento de cuestiones, la asignación de tareas, el aumento de las dificultades, constituye una gran parte de la labor escolar. Pero es indispensable distinguir entre los problemas auténticos y los simulados o artificiales. Las cuestiones siguientes pueden ayudar a realizar tal distinción: a) ¿Hay algo que sea un problema? ¿Surge la cuestión naturalmente dentro de alguna situación de experiencia personal? ¿O es una cosa aislada, un problema solamente para los propósitos de proporcionar instrucción en algún tema escolar? ¿Es la clase de ensayo que suscite observación y provoque experimentación fuera de la escuela? b) ¿Es un problema propio del alumno o es un problema del maestro o del libro de texto, constituido en problema para el alumno sólo porque no podrá adquirir la calificación requerida o ser promovido o ganar la aprobación del maestro si no lo resuelve? Evidentemente, estas dos cuestiones se superponen. Son dos modos de llegar al mismo punto: ¿Es la experiencia una cosa personal, de tal naturaleza que por sí mismo estimule y dirija la observación de las conexiones comprendidas y lleva a la inferencia y a su comprobación? ¿O es impuesta desde afuera y el problema del alumno consiste simplemente en satisfacer las exigencias externas?

Tales cuestiones pueden darnos motivo para decidir acerca de la extensión en que las prácticas corrientes se adaptan para desarrollar los hábitos reflexivos. El equipo y la organización física de la sala de clases medias son hostiles a la existencia de situaciones reales de experiencia. ¿Qué hay allí semejante a las condiciones de la vida cotidiana, que provoque dificultades? Casi todo es testimonio de la gran prima asignada al escuchar, leer y reproducir lo que se dice y se lee. Apenas es posible exagerar el contraste existente entre tales condiciones y la situación de contacto activo con cosas y personas en el hogar, en el campo de juego y en el cumplimiento de las responsabilidades ordinarias de la vida. Gran parte de ello no es ni comparable con las cuestiones que pueden surgir en el espíritu de un niño o una niña al conversar con otros o al leer libros fuera de la escuela. Nadie ha explicado aún por qué los niños están tan llenos de preguntas fuera de la escuela (de tal modo que llegan a abrumar a las personas mayores si reciben algún estímulo) y su sorprendente ausencia de curiosidad sobre las materias de las

lecciones escolares. La reflexión sobre este notable contraste arrojará mucha luz sobre la cuestión que hasta dónde las condiciones escolares ordinarias proporcionan un fondo de experiencia en el cual surgen por sí mismos los problemas en una forma natural. Ningún perfeccionamiento en la técnica personal del docente remediará plenamente este estado de cosas. Tiene que haber más material real, más *objetos,* más aparatos y más oportunidades para hacer cosas antes de que pueda salvarse el abismo. Y cuando los niños están dedicados a hacer cosas y discutir lo que surge en el curso de hacerlas se ha encontrado, aun con modos de instrucción relativamente indiferentes, que las investigaciones de los niños son espontáneas y numerosas y las propuestas de solución ingeniosas y variadas.

Como consecuencia de la falta de materiales y ocupaciones que produzcan problemas reales, los problemas de los alumnos no son suyos, o más bien son suyos *sólo como alumnos,* no como seres humanos. De aquí la lamentable pérdida que supone lograr la competencia que se obtiene al tratar los asuntos de la vida fuera de la sala de clase. Un alumno tiene un problema; pero es el problema de satisfacer las exigencias peculiares puestas por el maestro. Su problema llega a ser el de descubrir lo que el maestro quiere, lo que satisfaga al maestro en la repetición y el examen o en las tareas extraescolares. La relación con la materia ya no es directa. Las ocasiones y el material del pensamiento no se encuentran en la aritmética o la historia o la geografía mismas, sino en adaptar hábilmente ese material a las exigencias del maestro. El alumno estudia; pero, inconscientemente, los objetos de su estudio son las convenciones y normas del sistema y de la autoridad escolares, no los "estudios" nominales. El pensamiento así evocado es artificialmente unilateral en el mejor caso. En el caso peor, el problema del alumno no es cómo satisfacer los requisitos de la vida escolar, sino cómo *aparentar* que los satisface, cómo acercarse a ellos lo suficiente para satisfacerlos sin una cantidad innecesaria de fricción. El tipo de juicio formado con estos expedientes no constituye una deseable adición al carácter. Si estas afirmaciones ofrecen un cuadro demasiado recargado de tintas de los métodos escolares usuales, la exageración puede al menos servir para ilustrar este punto: la necesidad de ocupaciones activas que suponen el uso de materiales para realizar propósitos, si ha de haber situaciones que engendren normalmente problemas que ocasionen una indagación reflexiva.

2) Debemos tener a nuestra disposición *datos* para proporcionar las consideraciones requeridas al tratar la dificultad concreta que se ha presentado. Los maestros, siguiendo un método de "desarrollo", dicen a los niños que piensen cosas por sí mismos, como si ellos pudieran sacarlas de sus cabezas. El material del pensar no son los pensamientos, sino las acciones, los hechos, los sucesos y las relaciones de las cosas. En otras palabras, para pensar eficazmente debemos haber tenido, o tener ahora, experiencias que nos ofrezcan recursos para vencer la dificultad que se presenta. Una dificultad es un estímulo indispensable para pensar; pero no todas las dificultades provocan pensamiento. Algunas veces abruman, oprimen y desaniman. La situación de perplejidad tiene que ser bastante parecida a las situaciones que

ya se han encontrado, para que los alumnos tengan algún control sobre los medios de resolverla. Una gran parte del arte de la instrucción consiste en hacer la dificultad de los nuevos problemas lo bastante amplia para provocar el pensamiento y lo bastante pequeña para que, en medio de la confusión que produzcan naturalmente los nuevos elementos, haya puntos luminosos familiares de los que puedan brotar sugestiones útiles.

En cierto sentido, es indiferente determinar los medios psicológicos por los cuales se ofrece la materia de reflexión. La memoria, la observación, la lectura y la comunicación son todos caminos para lograr datos. La proporción relativa que ha de obtenerse de cada uno es cuestión de los rasgos concretos del problema particular que se tiene entre manos. Es absurdo insistir sobre la observación de los objetos presentados a los sentidos si el alumno está ya tan familiarizado con ellos que puede recordar los hechos independientemente. Es posible producir una dependencia indebida y paralizadora respecto a las representaciones sensibles. Nadie puede llevar consigo un museo de todas las cosas cuyas propiedades ayuden a dirigir el pensamiento. Un espíritu bien cultivado es el que tiene un máximo de recursos tras él, por decirlo así, y que está acostumbrado a revisar sus experiencias pasadas para ver lo que le ofrecen. Por otra parte, puede haberse pasado por alto una cualidad o relación de objetos familiares y ser justamente el hecho que hubiera sido útil para tratar la cuestión. En este caso, se acude a la observación directa. El mismo principio se aplica al uso que ha de hacerse de la observación, por una parte, y de la lectura y la "exposición" por otra. La observación directa es naturalmente más viva y vital. Pero tiene sus limitaciones; y en todo caso es una parte necesaria de la educación el que podamos adquirir la habilidad para completar la estrechez de las experiencias personales inmediatas utilizando las experiencias de los demás. La dependencia excesiva respecto a los otros en cuanto a los datos (sea obteniéndolos de la lectura o de la exposición) debe menospreciarse. Pero lo más discutible de todo es la probabilidad de que los otros, sea el libro o el maestro, proporcionen soluciones ya hechas, en vez de ofrecer el material que el alumno ha de adaptar y aplicar por sí mismo a la cuestión de que se trata.

No hay contradicción en decir que en las escuelas existe a la vez demasiada y demasiada poca información proporcionada por los demás. Se abusa de la acumulación y la adquisición de información para reproducirla en la repetición y el examen. El "conocimiento", en el sentido de la información, significa el capital disponible, los recursos indispensables, de la indagación ulterior, de descubrir, o aprender, más cosas. Con frecuencia se trata como un fin en sí y entonces el objetivo llega a ser amontonarlo y exponerlo cuando se pide. Este ideal estático, de almacenamiento del conocimiento es enemigo de todo desarrollo educativo. No sólo deja en desuso las ocasiones para pensar, sino que ahoga el pensamiento. Nadie puede construir una casa sobre un terreno sembrado de escombros. Los alumnos que han almacenado en sus "espíritus" toda clase de materiales que nunca aplicaron a usos intelectuales sufrirán seguramente dificultades cuando traten de pensar. No tendrán seguramente ninguna práctica para seleccionar lo que sea adecuado y ningún cri-

terio para hacerlo; todas las cosas se hallarán en el mismo nivel estático, muerto. Por otra parte, es muy discutible si la información que realmente actuó en la experiencia mediante su uso en la aplicación a los propósitos propios de los estudiantes, no necesitará de recursos más variados de libros, imágenes y charlas de lo que se utilizan ordinariamente.

3) Lo correlativo en el pensamiento de hechos, datos y conocimiento ya adquiridos son las sugestiones, inferencias, sentidos conjeturados, suposiciones y explicaciones de ensayo: las *ideas,* en suma. La observación y el recuerdo cuidadoso determinan lo que es dado, lo que está ya allí y, por tanto, asegurado. Pero esto no puede proporcionar lo que falta. Define, aclara y localiza la cuestión; pero no puede ofrecer su respuesta. La proyección, la invención, el ingenio sirven para ese propósito. Los datos *suscitan* sugestiones y sólo por referencia a los datos concretos podemos juzgar sobre la adecuación de las sugestiones. Pero las sugestiones van más allá de lo que todavía *está dado* realmente en la experiencia. Prevén los resultados posibles, las cosas *por hacer,* no los hechos (las cosas ya hechas). La inferencia es siempre una invasión de lo desconocido, un salto desde lo conocido.

En este sentido, un pensamiento (lo que una cosa sugiere, pero no como se presenta) es creador: una incursión en lo nuevo. Supone algún espíritu de invención. Lo que se sugiere debe ser, en efecto, familiar en *algún* sentido; la novedad, la creación inventiva, se adhiere a la nueva luz en que es vista, al uso diferente a que se aplica. Cuando Newton concibió su teoría de la gravitación, el aspecto creador de su pensamiento no se encontraba en sus materiales. Estos eran familiares: el sol, la luna, los planetas, el peso, la distancia, la masa, el cuadrado de los números. Éstas no eran ideas originales; eran hechos establecidos. Su originalidad estriba en el *uso* a que se aplicaron esos hechos familiares, introduciéndolos en una estructura no familiar. Lo mismo ocurre con todo descubrimiento científico importante, con toda gran invención, con toda producción artística admirable. Sólo las personas incultas identifican la originalidad creadora con lo extraordinario y lo fantástico; otros reconocen que su medida está en aplicar las cosas cotidianas a usos que no se habían ocurrido a los demás. La operación es lo nuevo, no los materiales de que está construido.

La conclusión pedagógica que se desprende es la de que *todo* pensar es original en una proyección de consideraciones que no han sido previamente captadas. El niño de tres años que descubre lo que puede hacerse con bloques o el de seis que averigua lo que puede hacerse reuniendo cinco centavos, son realmente descubridores, aunque todo el mundo lo sepa ya. Hay aquí un aumento auténtico de experiencia; no se agrega mecánicamente ningún otro punto, sino que hay un enriquecimiento con una nueva cualidad. El encanto que tiene la espontaneidad de los niños pequeños para quienes los observan con simpatía es debido a la percepción de esta originalidad intelectual. El goce que los niños mismos experimentan es el goce de la construcción intelectual, de la creatividad, si podemos emplear esta palabra sin malas interpretaciones.

La moral pedagógica que pretendo principalmente obtener no es sin

embargo que los maestros encuentren menos abrumadora y forzada su propia labor si las condiciones escolares favorecen el aprender en el sentido del descubrimiento y no en el del almacenamiento de lo que otros colocan en ellos, ni siquiera que sea posible proporcionar aún a los niños y jóvenes las delicias de la productividad intelectual personal, por importantes que sean estas cosas. Es la de que ningún pensamiento o idea puedan ser comunicados como idea de una persona a otra. Cuando esto se dice, es (para aquél al que se dice) otro hecho dado, no una idea. La comunicación puede estimular a la otra persona a comprender la cuestión por sí misma y a pensar una cosa semejante, o puede extinguir su interés intelectual y suprimir su esfuerzo incipiente para pensar. Pero lo que obtiene *directamente* no puede ser una idea. Sólo luchando con las condiciones del problema de primera mano buscando y encontrando su propio camino, logra pensar. Cuando el padre o el maestro han proporcionado las condiciones que estimulan el pensamiento y han adoptado una actitud simpática hacia las actividades del que aprende participando en una experiencia común o conjunta, se ha realizado ya todo lo que otra persona puede hacer para instigar al aprender. El resto pertenece a la persona directamente interesada. Si ésta no puede averiguar su propia solución (desde luego, no aisladamente sino en correspondencia con el maestro y con los demás alumnos), ni encontrar su propio camino, no aprenderá, aun cuando pueda dar alguna respuesta correcta con un cien por ciento de exactitud. Podemos dar y damos "ideas" ya hechas por millares pero ordinariamente no nos tomamos mucho trabajo para averiguar si el que aprende interviene en situaciones con sentido en las que sus propias actividades engendran, sostienen y fijan ideas. Esto es, significaciones y conexiones percibidas. Esto no significa que el maestro ha de permanecer aparte, como un observador; lo contrario a proporcionar materias ya hechas y atender a la corrección con que se resisten no es la aquiescencia, sino la participación, la colaboración en una actividad. En tal actividad compartida, el maestro es un aprendiz, y el aprendiz es, sin saberlo, un maestro; y, en conjunto, cuanta menos conciencia se tenga, por una y otra parte, de dar o recibir instrucción, será tanto mejor.

4) Las ideas, como hemos visto, sean humildes conjeturas o teorías dignificadas, son anticipaciones de soluciones posibles. Son anticipaciones de alguna continuidad o conexión de una actividad y una consecuencia que no se ha mostrado aún. Son comprobadas, pues, por la operación de actuar sobre ellas. Son para guiar y organizar ulteriores observaciones, recuerdos y experimentos. Son intermediarios en el aprender, no finales. Todos los pedagogos reformadores, como hemos tenido oportunidad de observar, son dados a atacar la pasividad de la educación tradicional. Se han opuesto a la idea de llenar desde afuera y de absorber como una esponja; han atacado el taladrar el material como una roca dura y resistente. Pero no es fácil lograr las condiciones que identifiquen la consecución de una idea con el hecho de tener una experiencia que amplíe y haga más preciso nuestro contacto con el ambiente. La actividad, incluso la auto-actividad, se considera con demasiada facilidad como algo meramente mental, encerrado en la cabeza o que encuentra su expresión sólo mediante los órganos vocales.

Aun cuando la necesidad de aplicar las ideas obtenidas en el estudio es reconocida por todos los métodos más satisfactorios de instrucción, se trata a veces a los ejercicios de aplicación como recursos para *fijar* lo que ya se ha aprendido y para obtener, en su manipulación, mayor *habilidad* práctica. Estos resultados son auténticos y no deben ser menospreciados. Pero la práctica en la aplicación de lo que ya se ha ganado en el estudio deberá tener primariamente una cualidad intelectual. Como ya hemos visto, los pensamientos, precisamente como pensamientos, son incompletos. En el caso mejor, son como tentativas; son sugestiones, indicaciones. Son puntos de vista y métodos para tratar las situaciones de la experiencia. Hasta que se aplican a estas situaciones carecen de pleno sentido y realidad. Sólo la aplicación los comprueba y sólo la comprobación les confiere pleno significado y un sentido de su realidad. A falta de uso, tienden a segregar un mundo peculiar para sí mismos. Puede discutirse seriamente si las filosofías (a que nos hemos referido en la sección 2 del capítulo X) que aislan al espíritu y lo oponen al mundo no tuvieron su origen en el hecho de que la clase reflexiva o teórica de hombres elaboraron un gran caudal de ideas que las condiciones sociales no les permitieron realizar y comprobar. Consiguientemente, los hombres se refugiaron en sus propios pensamientos como fines en sí mismos.

Sea esto lo que fuere, no puede haber duda de que existe un artificio peculiar en mucho de lo que se aprende en las escuelas. Difícilmente puede decirse que muchos alumnos piensen conscientemente en la materia de estudio como irreal; pero seguramente ésta no posee para ellos el género de realidad que posee la materia de sus experiencias vitales. Aprenden a no esperar aquella clase de realidad de ella; llegan a habituarse a tratarla como teniendo realidad para los fines de los repasos, las lecciones y los exámenes. Que permanezca inerte para las experiencias de la vida cotidiana es más o menos indiferente. Los malos efectos son dobles. La experiencia ordinaria no recibe el enriquecimiento que debería; no es fertilizada por el aprender escolar. Y las actitudes que surgen de acostumbrarse y de aceptar un material comprendido y digerido a medias debilitan el vigor y la eficacia del pensamiento.

Si nos hemos detenido especialmente en el aspecto negativo es por sugerir medidas positivas adaptadas al desarrollo efectivo del pensamiento. Cuando las escuelas están equipadas con laboratorios, talleres y jardines y se utilizan ampliamente las representaciones dramáticas, los juegos y los deportes, existen oportunidades para reproducir situaciones de la vida y para adquirir y aplicar la información y las ideas a la realización de experiencias progresivas. Las ideas no se separan, no forman una isla aislada. Animan y enriquecen el transcurso ordinario de la vida. La información es vitalizada por su función, por el lugar que ocupa al dirigir la acción.

La frase "existen oportunidades" se empleó intencionadamente. Podemos no aprovecharlas; es posible emplear las actividades manuales y constructivas de un modo físico, como medios para lograr justamente la destreza corporal; pueden utilizarse casi exclusivamente para fines "utilitarios", es decir, pecuniarios. Pero la disposición de los defensores de la educación "cultural" a suponer que todas esas actividades son meramente de cualidad física

o profesional es un producto de las filosofías que aislan al espíritu del curso de la experiencia y, por tanto, de la acción sobre y con las cosas. Cuando se considera lo "mental" como un reino separado autocontenido, sufren un destino paralelo la actividad y los movimientos corporales. Se les considera, en el mejor caso, como meros anexos externos del espíritu. Pueden ser necesarios para la satisfacción de las necesidades corporales y para lograr la decencia y el "confort" externos, pero no ocupan un lugar necesario en el espíritu ni desempeñan un papel indispensable para completar el pensamiento. De aquí que no tengan cabida en una educación liberal, es decir, en aquella que se preocupa de los intereses de la inteligencia. Si lo tienen alguna vez es como una concesión a las necesidades materiales de las masas. Es inconcebible que se les permita invadir la educación de la *elite*. Esta conclusión se desprende irremediablemente de la concepción aislada del espíritu, pero por la misma lógica desaparece cuando percibimos lo que el espíritu es realmente, a saber, el factor intencional y directivo en el desarrollo de la experiencia.

Aun cuando es deseable que todas las instituciones educativas se hallen equipadas de suerte que ofrezcan a los estudiantes una oportunidad para adquirir y comprobar las ideas e informaciones en tareas activas que representen situaciones sociales importantes, transcurrirá, sin duda, mucho tiempo antes de que todas ellas estén así dotadas. Pero este estado de cosas no ofrece a los docentes una excusa para cruzarse de brazos y seguir empleando métodos que aislen a los conocimientos escolares. Todo repaso en toda materia ofrece una oportunidad para establecer conexiones cruzadas entre la materia de la lección y las experiencias más amplias y más directas de la vida cotidiana. La instrucción escolar se divide en tres clases. La menos deseable trata cada lección como una totalidad independiente. No pone en el estudiante la responsabilidad de encontrar puntos de contacto entre ella y otras lecciones de la misma o de otras materias. Los maestros más discretos tratan de llevar sistemáticamente al estudiante a utilizar sus lecciones anteriores para llegar a comprender la presente y también a utilizar la actual para arrojar nueva luz sobre lo que ya se ha adquirido. Los resultados son mejores, pero la materia de estudio queda aún aislada. Salvo por accidente, la experiencia extraescolar permanece en su estado bruto y relativamente irreflexivo. No está sometida a las influencias afinadas y expansivas del material más preciso y amplio de la instrucción directa. Esta última no está motivada e impregnada de un sentido de realidad por su mezcla con las realidades de la vida cotidiana. El mejor tipo de enseñanza lleva en su espíritu el deseo de efectuar esta interconexión. Coloca al estudiante en la actualidad habitual de encontrar puntos de contacto e influencias mutuas.

Sumario

Los procesos de la instrucción se unifican en la medida en que se centran en la producción de buenos hábitos de pensar. Aun cuando podamos hablar, sin error, del método del pensamiento, lo importante es que el pensar consti-

tuye el método de la experiencia educativa. Los caracteres esenciales del método son por tanto idénticos a los de la reflexión. Consisten, en primer lugar, en que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo; en segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; en tercer lugar que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; en cuarto lugar, que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado y en quinto lugar que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y de descubrir por sí mismo su validez.

CAPÍTULO XIII

La naturaleza del método

1. *La unidad de la materia de estudio y del método*

La trinidad de los temas escolares la constituyen la materia de estudio, los métodos y la administración o gobierno. Nos hemos ocupado de los dos primeros en los capítulos anteriores. Toca ahora desarticularlos del contexto en que han sido tratados y discutir detalladamente su naturaleza. Comenzaremos por el tema del método, ya que está más próximo a las consideraciones del último capitulo. Pero antes de abordarlo conviene llamar la atención expresamente sobre una de las implicaciones de nuestra teoría: la conexión mutua de la materia de estudio y el método. La idea de que el espíritu y el mundo de las cosas y personas son dos reinos separados e independientes —una teoría que filosóficamente se conoce como dualismo— lleva consigo la conclusión de que el método y la materia de instrucción son cosas separadas. La materia de estudio llega a ser así una clasificación sistematizada, ya hecha, de los hechos y principios del mundo de la naturaleza y del hombre. El método entonces tiene como tema una consideración de los modos en que esta materia de estudio antecedente puede presentarse e impresionarse mejor en el espíritu; o bien, una consideración de los modos en que el espíritu puede ser dirigido externamente para actuar sobre la materia a fin de facilitar su adquisición y posesión. En teoría, por lo menos, se podría deducir de una ciencia del espíritu, como algo existente por sí mismo, una teoría completa de métodos de aprender, sin ningún conocimiento de las materias a que han de aplicarse los métodos. Puesto que muchos que son actualmente más capaces en las diversas ramas de las materias de estudio son completamente ignorantes de estos métodos, tal estado de cosas ofrece oportunidad para alegar que la pedagogía, como una supuesta ciencia de los métodos del espíritu en el aprender, es fútil: una mera pantalla para ocultar la necesidad de que el maestro tenga un conocimiento profundo y preciso del tema que trata.

Pero, puesto que el pensar es un movimiento dirigido de la materia de

estudio a un resultado completo y puesto que el espíritu es la fase deliberada e intencional del proceso, la idea de tal separación es radicalmente falsa. El hecho de que el material de una ciencia esté organizado demuestra que ha estado ya sometido a la inteligencia; por decirlo así, que ha sido metodizado. La zoología, como una rama sistemática del conocimiento, representa hechos en bruto y dispersos de nuestro conocimiento ordinario de los animales después de haber estado sometidos a un examen cuidadoso, a complementos deliberados y a una reorganización para establecer conexiones que ayuden a la observación, a la memoria y a indagaciones ulteriores. En vez de ofrecer un punto de partida para el aprender, constituyen una consumación. El método significa aquella organización de la materia de estudio que la hace más eficaz en el uso. El método no es nunca nada fuera del material.

¿Qué es el método desde el punto de vista del individuo que está tratando la materia de estudio? Otra vez, no es nada externo. Es simplemente un tratamiento eficaz *del* material, significando la eficacia aquel tratamiento que utiliza el material (dirigido a un propósito) con un mínimo de pérdida de tiempo y de energía. Podemos distinguir un *modo* de actuar, y discutirlo por sí mismo; pero el modo *existe* sólo como un modo de tratar el material. El método no es antitético con la materia de estudio; es la dirección efectiva de la materia de estudio hacia los resultados apetecidos. Es antitético con la acción casual y mal considerada, es decir, mal adaptada.

La afirmación de que el método significa el movimiento de la materia de estudio dirigido hacia los fines es puramente formal. Un ejemplo puede darle contenido. Todo artista ha de tener un método, una técnica, al realizar su labor. Tocar el piano no es golpear las teclas al azar. Es un modo ordenado de usarlas y el orden no es algo que exista ya hecho en las manos o el cerebro del músico, previo a una actividad relativa al piano. El orden se encuentra en la disposición de los actos que usan el piano y las manos y el cerebro para alcanzar el resultado perseguido. Es la acción del piano dirigido a realizar el propósito del piano como instrumento musical. Lo mismo ocurre con el método "pedagógico". La única diferencia está en que el piano es un mecanismo construido de antemano para un solo fin mientras que el material de estudio es capaz de usos indefinidos. Pero aun en este respecto se puede aplicar el ejemplo si consideramos la infinita variedad de géneros musicales que puede producir un piano y las variaciones técnicas requeridas para lograr los diferentes resultados musicales. El método, en todo caso, no es más que un modo eficaz de emplear algunos materiales para algún fin.

Estas consideraciones pueden generalizarse volviendo a la concepción de la experiencia. La experiencia como percepción de la conexión entre algo intentado y algo sufrido como consecuencia es un proceso. Independientemente del esfuerzo para controlar el curso que sigue el proceso, no hay diferencia entre la materia de estudio y el método. Hay, simplemente, una actividad que comprende tanto a lo que el individuo hace como a lo que hace el ambiente. Un pianista que tuviera un dominio perfecto de su instrumento no tendría ocasión para distinguir su contribución de la del piano. En toda función bien constituida y que actúa normalmente —el patinar, conversar, oír música,

disfrutar de un paisaje—, no hay conciencia de la separación entre el método de la persona y la materia de estudio. En el juego y el trabajo realizados con entusiasmo ocurre el mismo fenómeno.

Cuando reflexionamos sobre una experiencia en vez de tenerla simplemente, distinguimos, de modo inevitable, entre nuestra actitud y los objetos que la sostienen. Cuando un hombre está comiendo, come *alimentos.* No divide su acto entre el comer y el alimento. Pero si realiza una investigación científica sobre el acto tal separación es lo primero que debe efectuar. Examinará, de una parte, las propiedades del material nutritivo y, de otra, los actos del organismo para digerir y asimilar. Tal reflexión sobre la experiencia da lugar a una distinción entre *lo que* experimentemos (lo experienci*ado*) y el experimen*tar,* el *cómo.* Cuando asignamos nombres a esta distinción, tenemos los términos de materia de estudio y de método. Hay la cosa vista, oída, amada, odiada, imaginada y hay el acto de ver, oír, amar, odiar, imaginar, etcétera.

Esta diferencia es tan natural y tan importante para ciertos fines que solemos inclinarnos a considerarla como una separación en la realidad y no como una distinción en el pensamiento. Entonces establecemos una división entre el yo y el ambiente o mundo. Esta separación es la raíz del dualismo entre el método y la materia de estudio. Esto es, suponemos que el conocer, sentir, querer, etc., son cosas que pertenecen al yo o al espíritu aisladamente y que pueden ser dirigidas para actuar sobre una materia de estudio independiente. Suponemos que las cosas que pertenecen aisladamente al yo o al espíritu tienen sus propias leyes de operación independientemente de los modos de energía activa del objeto. Estas leyes se supone que proporcionan el método. Sería no menos absurdo suponer que los hombres pueden comer sin comer algo, o que la estructura y los movimientos de las mandíbulas, los músculos de la garganta, las actividades digestivas del estómago, etc., no son lo que son a *causa* del material a que se dedica su actividad. Así como los órganos del organismo son una parte continua del mismo mundo en que existen los materiales alimenticios, así las capacidades de ver, oír, amar, imaginar, están intrínsecamente relacionadas con la materia de estudio del mundo. Son verdaderamente más modos por los que el ambiente entra en la experiencia y funciona allí que actos independientes realizados sobre las cosas. La experiencia, en suma, no es una combinación de espíritu y mundo, sujeto y objeto, método y materia de estudio, sino una única y continua interacción de una gran diversidad (literalmente innumerable) de energías.

Con el fin de *controlar* el curso o dirección que adopta la unidad moviente de la experiencia, trazamos una distinción mental entre el cómo y el qué. Aun cuando no hay *modo* de andar o de comer o de aprender aparte del andar, comer y estudiar reales, existen ciertos elementos en el acto que dan la clave para su control más eficaz. La atención especial prestada a estos elementos los hace más obvios para la percepción (dejando de lado a otros factores hasta el momento de un reconocimiento importante). Obteniendo una idea de *cómo* procede la experiencia nos indica qué factores deben asegurarse o modificarse para que pueda realizarse con más éxito. Esto es sólo un modo

más técnico de decir que si un hombre observa cuidadosamente el crecimiento de diversas plantas, algunas de las cuales crecen bien y otras poco o nada, puede ser capaz de percibir las condiciones especiales de que depende el desarrollo próspero de una planta. Estas condiciones, formuladas en una sucesión ordenada, constituirán el método o modo o manera de su crecimiento. No existe diferencia entre el crecimiento de una planta y el desarrollo próspero de una experiencia. No es fácil, en ninguno de ambos casos, sorprender los factores que contribuyen a su mejor desarrollo. Pero el estudio de los casos de éxito y fracaso y una comparación detenida y extensa ayudan a determinar las causas. Cuando hemos dispuesto en orden estas causas, tenemos un método de proceder o una técnica.

Aclarará más este punto un examen de algunos de los males de la educación que proceden de aislar el método de la materia de estudio.

1) En primer lugar, está el descuido (de que hemos hablado) de las situaciones concretas de la experiencia. No puede descubrirse un método sin casos a ser estudiados. El método se deriva de la observación de lo que realmente ocurre, con una visión de lo que ocurrirá la próxima vez. Pero en la instrucción y la disciplina raramente hay suficiente oportunidad para que los niños y los jóvenes tengan las experiencias normales directas de las que los educadores puedan derivar una idea del método u orden del mejor desarrollo. Las experiencias se tienen en tales condiciones de coacción que arrojan poca o ninguna luz sobre el curso normal de una experiencia hasta su madurez. Los "métodos" tienen que recomendarse autoritariamente a los maestros en vez de ser una expresión de sus propias observaciones inteligentes. En tales circunstancias, han de tener una uniformidad mecánica suponiendo que son semejantes para todos los espíritus. Cuando se estimulan las experiencias personales flexibles, proporcionando un ambiente que suscita ocupaciones directas en el trabajo o en el juego, los métodos descubiertos variarán con los individuos, pues es manifiesto que cada individuo tiene algo característico en su modo de afrontar las cosas.

2) En segundo lugar, la idea de los métodos aislados de la materia de estudio es responsable de las falsas concepciones de la disciplina y del interés ya indicados. Cuando se trata el modo eficiente de manejar el material como algo ya hecho aparte de él, hay justamente tres modos posibles de establecer el sistema de relaciones que falta por hipótesis. Uno es utilizar la excitación, el efecto de placer, provocando el agrado. Otro consiste en hacer dolorosas las consecuencias del no atender; podemos utilizar la amenaza del dolor para despertar el interés por la materia de estudio extraña. O bien puede hacerse un llamamiento directo a la persona para que realice un esfuerzo, sin darle ninguna razón. Podemos apoyarnos en la tensión inmediata de la "voluntad". En la práctica, sin embargo, este último método sólo es eficiente cuando es instigado por el temor a los resultados desagradables.

3) En tercer lugar, el acto de aprender se convierte en un fin directo y consciente por sí mismo. En condiciones normales, el aprender es un producto y recompensa de la ocupación con la materia de estudio. Los niños no se proponen conscientemente aprender a andar o a hablar. Sólo revelamos

nuestros impulsos para la comunicación y para un pleno intercambio con los demás. Aprendemos a consecuencia de nuestras actividades directas. Los métodos mejores de enseñar a un niño, por ejemplo, a leer, siguen el mismo camino. No fijan su atención sobre el hecho de que han de aprender algo y hacen así su actitud afectada y coaccionada. Despiertan sus actividades y en este proceso aprenden; lo mismo ocurre con los métodos más satisfactorios para enseñar los números u otra cosa cualquiera. Pero cuando no se utiliza la materia de estudio para llevar los impulsos y los hábitos a resultados significativos, es justamente cuando ha de aprenderse algo. La actitud mental del alumno hacia ella es precisamente la de tener que aprenderla. Sería difícil imaginar condiciones más desfavorables para una respuesta alerta y concentrada. Los ataques frontales son aún más desastrosos en el aprender que en la guerra. Esto no significa, sin embargo, que los alumnos hayan de ser seducidos, sin preocuparse por las lecciones. Significa que deben ocuparse de ellas por razones o fines reales y no justamente como algo que ha de aprenderse. Esto se consigue siempre que el alumno perciba el lugar ocupado por la materia de estudio en la realización de alguna experiencia.

4) En cuarto lugar, bajo la influencia de la concepción de la separación del espíritu y el material, el método tiende a convertirse en una rutina cortada y seca y a seguir mecánicamente los pasos prescriptos. Nadie puede decir en cuántas escuelas los niños que repiten sus lecciones de aritmética o gramática están obligados a seguir, bajo la alegada sanción del método, ciertas fórmulas verbales preestablecidas. En vez de ser estimulados a abordar sus temas directamente, experimentando con métodos que parecen prometedores y aprendiendo a distinguirlos por las consecuencias que producen, se supone que hay sólo un método fijo que se ha de seguir. Se supone, también ingenuamente, que si los alumnos hacen sus exposiciones y explicaciones en una cierta forma de "análisis", sus hábitos mentales se formarán con el tiempo. Nada ha producido a la teoría pedagógica mayor descrédito que la creencia de que han de darse a los maestros recetas y modelos que se han de seguir en la enseñanza. La flexibilidad y la iniciativa al tratar los problemas son características de toda concepción para la cual el método es un modo de manejar el material para desarrollar una conclusión. La rígida petrificación mecánica es un corolario inevitable de toda teoría que separe el espíritu de la actividad motivada por un propósito.

2. *El método general e individual*

En suma, el método de enseñar es el método de un arte, de una acción inteligentemente dirigida por fines. Pero la práctica de un bello arte está lejos de ser un asunto de inspiraciones extemporáneas. Es esencial el estudio de las operaciones y resultados de los que han tenido mayor éxito en el pasado. Hay siempre una tradición, o escuelas de arte, lo bastante definidas para impresionar a los principiantes y con frecuencia para cautivarlos. Los métodos de los artistas en toda rama dependen de un conocimiento completo de

los materiales e instrumentos; el pintor tiene que conocer el lienzo, los colores, los pinceles y la técnica de manipular todos sus procedimientos. La adquisición de este conocimiento requiere una atención persistente y concentrada sobre todos los materiales objetivos. El artista estudia los progresos de sus propias tentativas para ver cuáles triunfan y cuáles fracasan. La suposición de que no hay alternativas entre seguir las reglas ya hechas y confiar en las dotes congénitas, entre la inspiración del momento y el "duro trabajo" indirecto está contradicha por los procedimientos de todo arte.

Asuntos tales como el conocimiento del pasado, de la técnica corriente, de los materiales, de los modos con que pueden obtenerse mejores resultados, proporcionan el material para lo que puede llamarse el método *general*. Existe un caudal acumulado de métodos bastante estable para obtener resultados, un caudal autorizado por la experiencia pasada y por el análisis intelectual, que un individuo puede ignorar sólo con peligro suyo. Como hemos indicado en la discusión sobre la formación de hábitos (pág. 52), se corre siempre el riesgo de que estos métodos lleguen a hacerse mecánicos y rígidos, dominando al agente en vez de ser poderes a su disposición para sus propios fines. Pero también es cierto que el innovador que logra algo permanente, cuya obra es más que una sensación pasajera, utiliza los métodos clásicos más de lo que puede parecerle a él o a sus críticos. Los dedica a nuevos usos y al hacerlo así los transforma.

La educación tiene también sus métodos generales. Y si la aplicación de esta observación es más evidente en el caso del maestro que en el de alumno, es igualmente real en el caso de este último. Parte de su aprender, una parte muy importante, consiste en *llegar a ser* dueño de los métodos que la experiencia de los demás ha demostrado ser más eficientes en casos análogos de obtener conocimiento[1]. Estos métodos generales, en modo alguno se oponen a la iniciativa y originalidad individuales: a los modos personales de hacer las cosas. Por el contrario, los refuerzan. Pues hay una diferencia radical aún entre el método más general y una regla prescripta. Esta última es una guía *directa* para la acción; el primero actúa indirectamente mediante la ilustración que proporciona respecto a los fines y los medios. Esto equivale a decir que actúa mediante la inteligencia y no mediante la conformidad a órdenes externamente impuestas. La capacidad para usar aún de un modo artístico, una técnica establecida no garantiza una obra artística, pues ésta depende también de una idea animadora.

Si el conocimiento de los métodos empleados por los demás no nos dice directamente lo que tenemos que hacer, ni nos proporciona modelos ya hechos, ¿cómo actúa? ¿Qué significa llamar intelectual a un método? Tomemos el caso de un médico. Ningún modo de proceder exige más imperiosamente el conocimiento de los métodos de diagnóstico y tratamiento establecidos que éste. Pero después de todo, los casos son *parecidos,* no idénticos.

[1] Este método se desarrolla después en una discusión sobre los llamados métodos psicológico y lógico, respectivamente (ver pág. 189).

Para ser utilizadas inteligentemente las prácticas existentes, por autorizadas que puedan ser, han de adaptarse a las exigencias de los casos particulares. Consiguientemente, los procedimientos reconocidos indican al médico qué indagaciones ha de realizar por sí mismo, qué medidas ha de *ensayar.* Son puntos de vista desde los cuales realizan investigaciones; economizan un estudio de los rasgos del caso particular sugiriendo las cosas que se han de considerar especialmente. Las actitudes personales, propias del médico, sus propios modos (métodos individuales) de tratar la situación que tiene que afrontar no están subordinados a principios generales de procedimiento, pero son facilitados y dirigidos por éstos. El ejemplo puede servir para indicar al maestro el valor que tiene el conocimiento de los métodos psicológicos y el de las medidas empíricas que se han encontrado útiles en el pasado. Cuando se colocan en el camino de su propio sentido común, cuando se interponen entre él y la situación en que ha de actuar, son peores que inútiles. Pero si aquél los ha adquirido como auxilios intelectuales recogidos de las necesidades, recursos y dificultades de las experiencias únicas a que está entregado, son de valor constructivo. En último término, precisamente porque *todo* depende de sus propios métodos de respuesta, depende también *mucho* de hasta dónde puede utilizar, al dar su propia respuesta, el conocimiento que ha obtenido de la experiencia de los demás.

Como ya se indicó, toda palabra de esta exposición es directamente aplicable también al método del alumno, al modo de aprender. Suponer que los alumnos, sean de la escuela primaria o de la universidad, pueden ser provistos con modelos de método a seguir en la exposición y desarrollo de un tema, equivale a provocar una decepción que tenga consecuencias lamentables (véase pág. 148). Cada uno ha de realizar su propia reacción en cada caso. Las indicaciones de los métodos estandarizados o generales empleados en casos semejantes por otros —particularmente por los que ya son expertos— son valiosas o perjudiciales según que haga más inteligente su reacción personal o que induzcan a una persona a prescindir del ejercicio de su propio juicio.

Si lo que se ha dicho antes (página 140) sobre la originalidad del pensamiento pareciera exagerado al exigir de la educación más de lo que permiten las capacidades de la naturaleza humana media, la dificultad está en que nos hallamos bajo el influjo de una superstición. Hemos creado la idea de un espíritu indefinido, de un método intelectual que es el mismo para todos. Entonces consideramos a los individuos difiriendo en la *cantidad* de espíritu de que están dotados. Se espera que las personas ordinarias sean ordinarias. Sólo a las excepciones se les permite tener originalidad. La medida de la diferencia entre el estudiante medio y el genio es la medida de la carencia de originalidad en el primero. Pero esta idea del espíritu, en general, es una ficción. La comparación en cantidad de las capacidades de una persona con las de otra no es asunto del maestro. No es importante para su trabajo. Lo que se requiere es que todo individuo tenga oportunidades para emplear sus propios poderes o facultades en actividades que poseen sentido. El espíritu, el método individual, la originalidad (que son términos convertibles) significan la *cuali-*

dad de la acción intencional o dirigida. Si actuamos bajo esta convicción, lograremos más originalidad que por la norma convencional que ahora aplicamos. Imponer un supuesto método general uniforme a todos cultiva la mediocridad en todos, excepto en los muy excepcionales. Y medir la originalidad por la desviación respecto a la masa fomenta en ellos la excentricidad. Así sofocamos la cualidad distintiva de los muchos y salvo en raros casos (como por ejemplo el de Darwin) infectamos al genio excepcional con una cualidad insalubre.

3. Los rasgos del método individual

Los rasgos más generales del método de conocer los hemos expuesto en nuestro capítulo sobre el pensar. Son los rasgos de la situación reflexiva: el problema, la recolección y análisis *de los datos,* la proyección y elaboración de sugestiones o ideas; la aplicación y comprobación experimental y la conclusión resultante o juicio. Los elementos específicos del método o modo de un individuo para abordar un problema se encuentran últimamente en sus tendencias congénitas y en sus hábitos e intereses adquiridos. El método de uno variará del otro (ya varía *propiamente*), según varíen sus capacidades instintivas originales y según varíen sus experiencias pasadas y sus preferencias. Los que han estudiado ya estos asuntos se hallan en posesión de una información que ayuda a los maestros a comprender las respuestas de los diferentes alumnos y a dirigir estas respuestas hacia una mayor eficacia. El estudio del niño, la psicología y un conocimiento del ambiente social completan el conocimiento personal obtenido por el maestro. Pero el método sigue siendo el interés, la aproximación y el ataque personales de un individuo y ningún catálogo puede agotar sus diversidad de forma y de matiz.

Sin embargo, pueden mencionarse algunas actitudes que son centrales en los métodos eficaces de tratar la materia de estudio. Entre las más importantes se hallan el carácter directo, la amplitud de espíritu, la singularidad espiritual (o entrega total) y la responsabilidad.

1) Es más fácil indicar lo que se entiende por carácter directo *(directness)* mediante términos negativos que por positivos. La preocupación personal, la confusión y la coacción son sus enemigos amenazadores. Éstos indican que una persona no está interesada inmediatamente por la materia de estudio. Se ha interpuesto algo que desvía el interés hacia soluciones laterales. Una persona preocupada personalmente piensa en parte en su problema y en parte en lo que otros piensan de sus actuaciones. La energía desviada significa pérdida de poder y confusión de ideas. Adoptar una actitud no es en modo alguno idéntico a ser consciente de la propia actitud. Lo primero es espontáneo, ingenuo y simple. Es un signo de relaciones sinceras entre una persona y lo que está haciendo. Lo último no es necesariamente anormal. Es a veces el modo más fácil de corregir un falso método de aproximación y de perfeccionar la efectividad de los medios que se emplean, como el jugador de golf, el pianista, el orador público, etc., tienen ocasionalmente que prestar especial

atención a su posición y movimientos. Pero esta necesidad *es* ocasional y temporal. Cuando es efectiva, una persona piensa de sí misma en forma de lo que ha de hacerse, como un medio entre otros para la realización de un fin, como en el caso de un jugador de tenis que practica para tener la "sensación" de un golpe. En casos anormales, se piensa de sí mismo, no como una parte de los procedimientos que se aplican, sino como un objeto separado, como cuando el jugador adopta una actitud pensando en la impresión que producirá sobre los espectadores o está preocupado por la impresión que teme puedan producir sus movimientos.

La confianza es una buena palabra para lo que se quiere decir con la expresión "carácter directo". No debe confundirse, sin embargo, con la confianza *en sí mismo,* que puede ser una forma de presunción. La confianza no es un nombre para lo que uno piensa o siente sobre su actitud; no es refleja. Denota el espíritu de rectitud con que se va a lo que hay que hacer. Designa, no una confianza *consciente* en la eficacia de los poderes de uno, sino la fe inconsciente en las posibilidades de la situación. Significa estar a la altura de las necesidades de ésta.

Hemos ya indicado (pág. 148) las objeciones a hacer que los estudiantes sepan conscientemente que están estudiando o aprendiendo. Justamente en la medida en que son inducidos por las condiciones a conocerlo, *no* están estudiando y aprendiendo. Se hallan en una actitud dividida y complicada. Todo lo que los métodos de un maestro distraen la atención del alumno de lo que ha de hacer y la transfieren a su propia actitud respecto a lo que está haciendo, perjudica al sentido directo del interés y la acción. Si se persiste en ello, los alumnos adquieren una tendencia permanente a la inquietud, a mirar en torno sin objeto, a buscar alguna clave de acción aparte de la que les proporcione la materia de estudio. La dependencia respecto a las sugestiones y direcciones extrañas y un estado de confusión nebulosa ocupan el lugar de aquella seguridad con que los niños (y las personas adultas que no han sido sofisticadas por la "educación") abordan las situaciones de la vida.

2) Amplitud de espíritu. La parcialidad es, como hemos visto, un acompañamiento de la existencia del interés, puesto que éste significa participar, compartir, tomar posición en algún movimiento. Todas ellas son razones, pues, para una actitud de espíritu que acoge activamente las sugestiones y las informaciones importantes de todos lados. En el Capítulo VIII se mostró que los fines previstos eran factores en el desarrollo de una situación cambiante. Son los medios por los cuales se controla la dirección de la acción. Están subordinados a la situación y, por tanto, no la situación a ellos. No son fines en el sentido de finalidades respecto a las cuales debe inclinarse y subordinarse todo. Son, como previsto, *medios* de guiar el desarrollo de una situación. Un blanco no es el objetivo futuro de un tiro; es el factor central del tiro presente. La amplitud de espíritu significa la accesibilidad de éste a todas y cada una de las consideraciones que arrojen luz sobre la situación que se necesita aclarar y que ayuden a determinar las consecuencias de actuar de este o aquel modo. La eficiencia en la consecución de los fines que se han establecido como inalterables puede coexistir con un espíritu estrecho. Pero

el desarrollo intelectual significa la expansión constante de horizontes y la consecuente formación de nuevos propósitos y nuevas respuestas. Éstos son imposibles sin una disposición activa para acoger bien puntos de vista hasta entonces extraños; un deseo activo de aceptar consideraciones que modifican los propósitos existentes. La conservación de la capacidad de desarrollo es la recompensa de tal hospitalidad intelectual. Lo peor de la terquedad de espíritu y sobre los prejuicios es que detienen el desarrollo y cierran al espíritu para nuevos estímulos. La amplitud de espíritu significa la conservación de la actitud infantil; la estrechez de espíritu significa la vejez intelectual prematura.

El deseo exorbitante de uniformidad de procedimiento y de resultados externos inmediatos son los principales enemigos que la amplitud de espíritu encuentra en la escuela. El maestro que no permite y fomenta la diversidad de actuación al tratar las cuestiones impone a los alumnos orejeras intelectuales, restringiendo su visión al camino que el espíritu del maestro quiera aprobar. Probablemente, la causa principal de la devoción a la rigidez del método es, sin embargo, que parece prometer resultados rápidos, correctos, exactamente medibles. El celo por las "respuestas" es la explicación de gran parte del celo por los métodos rígidos y mecánicos. La coacción y la superpresión tienen el mismo origen y el mismo resultado respecto al interés intelectual despierto y variado.

La amplitud de espíritu no es lo mismo que la vaciedad de espíritu. Colocar una señal que diga "Entrad, no hay nadie en casa", no es equivalente a hospitalidad. Pero hay una especie de pasividad, una disposición a dejar que las experiencias se acumulen y maduren, que es esencial para el desarrollo. Pueden acelerarse los resultados (respuestas o soluciones externas); pero no pueden formarse los procesos. Necesitan su tiempo para madurar. Si todos los maestros comprendieran que la medida del desarrollo educativo es la actualidad del proceso mental y no la producción de respuestas correctas, se produciría poco menos que una revolución en la enseñanza.

3) Singularidad de espíritu *(Siple-mindedness)*. En lo que respecta a la palabra es aplicable a ella mucho de lo que se dijo bajo el epígrafe del "espíritu directo". Pero lo que la palabra quiere decir aquí es *plenitud* de interés, unidad de propósito, la ausencia de fines ulteriores sofocados, pero eficaces, para los cuales el fin profesado no es más que una máscara. Es equivalente a integridad mental. La absorción, la concentración, la plena preocupación por la materia de estudio en sí misma, la nutren. El interés dividido y la evasión la destruyen.

La integridad, la honestidad y la sinceridad intelectuales no son, en el fondo, asuntos de propósitos conscientes sino de cualidad de la respuesta activa. Su adquisición es estimulada, naturalmente, por la intención consciente, pero la decepción es muy fácil. Los deseos son urgentes. Cuando las exigencias y deseos de los demás impiden su expresión directa, son fácilmente dirigidos a canales subterráneos y profundos. Es casi imposible la sumisión completa y la adopción entusiasta del plan de acción impuesto por los demás. Puede producirse la rebeldía o la tentativa deliberada para engañar a los

otros. Pero el resultado más frecuente es un estado confuso y dividido del interés que nos engaña respecto a nuestras propias y reales intenciones. Intentamos servir a dos amos a la vez. Los instintos sociales, el intenso deseo de agradar a los demás, el sentido general del deber y el temor al castigo, todo lleva a un esfuerzo superficial para conformarse, para "prestar atención a la lección" o a cualquier exigencia que se haga. Los individuos amables desean hacer lo que se espera de ellos. Conscientemente el alumno piensa que lo está haciendo. Pero sus propios deseos no están abolidos. Sólo está suprimida su manifestación evidente. El esfuerzo de atención a lo que es hostil al deseo resulta aburrido; a pesar de nuestro deseo *consciente,* los deseos subyacentes determinan el curso principal del pensamiento, las reacciones emotivas más profundas. El espíritu se aleja del objeto nominal y se dedica a lo que intrínsecamente es más deseable. El resultado es una atención sistematizada dividida que expresa la duplicidad del estado de los deseos.

Sólo tenemos que recordar nuestras propias experiencias en la escuela o en el momento presente, cuando nos dedicamos externamente a acciones que no afectan a nuestros deseos y propósitos, para comprender cómo predomina esta actitud de atención dividida: la duplicidad de espíritu. Estamos tan acostumbrados a esto, que damos por supuesto que es necesaria una cantidad considerable de ella. Pudiera ser así; pero en tal caso, es de la mayor importancia abordar sus malos efectos intelectuales. Es evidente la pérdida de energía de pensamiento disponible inmediatamente cuando tratamos, en forma consciente (o intentamos tratar), de atender a una materia, mientras que inconscientemente nuestra imaginación se dirige de un modo espontáneo a asuntos más agradables. Más sutil y más permanentemente paralizador de la eficacia de la actividad intelectual es fomentar una decepción habitual, con el sentido confuso de realidad que le acompaña. Una doble norma de realidad, una para nuestros intereses privados más o menos ocultos y otra para los asuntos públicos y reconocidos, dificulta, en la mayor parte de nosotros, la integridad y la plenitud de la acción mental. Igualmente grave es el hecho de que se introduce una separación entre la atención y el pensamiento consciente y la afección y el deseo ciegos e impulsivos. El tratamiento reflexivo del material de instrucción se realiza forzadamente y a medias; la atención vagabundea. Los temas a que se dirige son ocultados y, por tanto, intelectualmente ilícitos; las transacciones, con ellos, son furtivas. Fracasa la disciplina que procede de regular la respuesta mediante la indagación deliberada poseyendo un propósito; y peor que esto, la preocupación más profunda y las empresas más adecuadas a la imaginación (puesto que se concentran en las cosas más caras al deseo) son casuales y ocultas. Se ponen en acción en formas no reconocidas. No hallándose sujetas a rectificación por la consideración de sus consecuencias, son desmoralizadoras.

No son difíciles de encontrar las condiciones escolares favorables para esta división del espíritu entre las tareas declaradas, públicas y socialmente responsables y la indulgencia de pensamiento privada, mal regulada y reprimida. Lo que a veces se llama "disciplina rigurosa", es decir, la presión coercitiva exterior, tiene esta tendencia. La motivación mediante recompensas

extrañas a las cosas que han de hacerse, produce un efecto semejante. Todo lo que hace a la educación ser meramente preparatoria (véase pág. 57) actúa en esta dirección. Hallándose los fines más allá de la comprensión presente del alumno, se han de buscar otros expedientes para dirigir la atención inmediata a las tareas asignadas. Se logran algunas respuestas, pero los deseos y afecciones no alistados tienen que encontrar otras salidas. No menos grave es la acentuación exagerada de los ejercicios de adiestramiento destinados a formar la destreza para la acción independiente de toda intervención del pensamiento, ejercicios que no tienen ningún propósito sino la formación de la destreza automática. La naturaleza aborrece el vacío mental. ¿Qué piensan los maestros que ocurre al pensamiento y la emoción cuando no tienen salida en cosas de actividad inmediata? Si meramente se las mantiene en suspensión temporal, o aun sólo insensiblemente, no importa mucho por el momento. Pero no quedan abolidas, no son suspendidas ni suprimidas, excepto con relación a la tarea en cuestión. Siguen su propio curso caótico e indisciplinado. Lo que es congénito, espontáneo y vital en la reacción mental queda sin uso y sin comprobación, y los hábitos que se forman son de tal naturaleza que estas cualidades se hacen cada vez menos útiles para los fines públicos y declarados.

4) Responsabilidad. Por responsabilidad como un elemento de la actitud intelectual se entiende la disposición a considerar de antemano las consecuencias probables de toda medida proyectada y a aceptarlas deliberadamente: aceptarlas en el sentido de tenerlas en cuenta, de reconocerlas en la acción y no de prestarles un mero sentimiento verbal. Las ideas, como hemos visto, son intrínsecamente puntos de vista y métodos para obtener la solución de una situación perpleja; previsiones calculadas para influir en las respuestas. Es demasiado fácil pensar que aceptamos una afirmación o creemos una verdad sugerida cuando no hemos considerado sus implicaciones; cuando no hemos realizado sino una visión rápida y superficial de las cosas a que después estamos obligados por haberlas aceptado. La observación y el reconocimiento, la creencia y el asentimiento, llegan entonces a ser nombres para la perezosa aquiescencia a lo que se presenta externamente.

Sería mucho mejor tener menos hechos y verdades en la instrucción —esto es, menos cosas que es necesario aceptar— con tal que pudiera elaborarse intelectualmente un número menor de situaciones hasta el punto de que la convicción significara algo real, alguna identificación del yo con el tipo de conducta exigido por los hechos y la previsión de los resultados. Los malos resultados más permanentes de la indebida complicación de las materias escolares y de la congestión de los estudios y lecciones de la escuela no son el fastidio, la tensión nerviosa y el conocimiento superficial consiguientes (por graves que sean) sino el fracaso en ver claramente lo que está supuesto en conocer y creer realmente una cosa. La responsabilidad intelectual significa normas severas en este respecto. Estas normas sólo pueden formarse mediante la práctica de seguir y actuar sobre el sentido de lo que se adquiere.

La *plenitud* intelectual es así otro modo de designar la actitud intelectual que estamos considerando. Hay un género de plenitud que es casi mera-

mente físico: el género que significa ejercitación mecánica y completa en todos los detalles de una materia. La plenitud intelectual es *ver una cosa totalmente.* Depende de una unidad de propósito a la cual se subordinan los detalles y no de presentar una multitud de pormenores inconexos. Se manifiesta en la firmeza con que se desarrolla el sentido pleno del propósito y no en la atención, por "consciente" que pueda ser, a las etapas de la acción externamente impuesta y dirigida.

Sumario

El método es una formulación del modo en que la materia de una experiencia se desarrolla más eficaz y fructíferamente. Se deriva, por tanto, de la observación del curso de las experiencias, donde no existe una distinción consciente entre la actitud y la manera personal y el material a tratar. La suposición de que el método es algo separado se relaciona con la idea del aislamiento del espíritu y el yo respecto al mundo de las cosas. Aquélla hace a la instrucción y al aprender formales, mecánicos y forzados. Aun cuando los métodos son individuales, pueden distinguirse ciertos rasgos del curso normal de una experiencia hasta llegar a su maduración, a causa del fondo de saber derivado de las experiencias anteriores y a causa de las semejanzas de los materiales que se manejan de vez en cuando. Expresados en vista de la actitud del individuo, los rasgos del buen método son el espíritu directo, el interés intelectual flexible o amplitud de espíritu para aprender, la integridad del propósito y la aceptación de responsabilidad por las consecuencias de la actividad propia incluyendo el pensamiento.

CAPÍTULO XIV

La naturaleza de la materia de estudio

1. *La materia de estudio del educador y del alumno*

En lo que concierne a la naturaleza de la materia de estudio en principio, no hay nada que añadir a lo que ya se ha dicho (véase pág. 120). Consiste en hechos observados, recordados, leídos y expuestos y en las ideas sugeridas en el desarrollo de una situación que posee un propósito. Esta afirmación tiene que concretarse más específicamente relacionándola con los materiales de la instrucción escolar, con los estudios que constituyen el programa. ¿Cuál es la significación de nuestra definición aplicada a la lectura, la escritura, las matemáticas, la historia, el estudio de la naturaleza, el dibujo, el canto, la física, la química, las lenguas modernas, etcétera?

Recurramos a los dos puntos expuestos anteriormente en nuestra discusión. La función del educador en la empresa educativa es proporcionar el ambiente que estimule las respuestas y dirija el curso del alumno. En último análisis, *todo* lo que el educador puede hacer es modificar los estímulos de modo que la respuesta logre lo más seguramente posible la formación de disposiciones intelectuales y emocionales deseables. Evidentemente, los estudios o la materia de estudio del programa tienen una relación íntima con este problema de proporcionar un ambiente. El otro punto es la necesidad de un ambiente social para dar sentido a los hábitos formados. En lo que hemos llamado educación informal o espontánea, la materia de estudio se conduce directamente a la matriz del intercambio social. Es lo que hacen y dicen las personas con quienes se asocia un individuo. Este hecho da la clave para comprender la materia de estudio de la instrucción formal o deliberada. Un lazo de unión se encuentra en las narraciones, tradiciones, cantos y liturgias que acompañan a los actos y ritos de un grupo social primitivo. Representan el caudal de significados que se han condensado de la experiencia anterior y que son tan apreciados por el grupo que los han identificado con las concepciones de su propia vida colectiva. No siendo, evidentemente, una parte

de las destrezas mostradas en las ocupaciones cotidianas del comer, cazar, hacer la guerra y la paz, confeccionar tejidos, vasijas y cestería, etc., se imprimen conscientemente en la juventud; a menudo, como en las ceremonias de iniciación, con intenso fervor emotivo. Se realizan conscientemente esfuerzos más para perpetuar los mitos, las leyendas y las fórmulas verbales sagradas del grupo que para transmitir sus costumbres directamente útiles al grupo justamente porque no pueden obtenerse, como estas últimas, a partir de los procesos ordinarios de asociación.

A medida que el grupo social se hace más complejo, comprendiendo a un número mayor de destrezas adquiridas, que dependen, en realidad o creyéndolo así, de las ideas modelo depositadas de la experiencia pasada, se formula más definidamente el contenido de la vida social para los fines de la instrucción. Como hemos observado antes, probablemente el motivo principal para organizar conscientemente la vida del grupo, extrayendo los significados que se consideran más importantes, sistematizándolos en una combinación coherente, es justamente la necesidad de instruir a los jóvenes para perpetuar la vida del grupo. Una vez emprendido este camino de selección, formulación y organización, no existe ningún límite definido. La invención de la escritura y de la imprenta dio a la operación un ímpetu inmenso. Finalmente, se disfrazaron y encubrieron los lazos que unen a las materias del estudio escolar con los hábitos e ideales del grupo social. Los lazos llegan a soltarse tanto, que parece a menudo como si no existiera ninguno; como si la materia de estudio existiera simplemente como conocimiento por su propio provecho, independientemente y como si el estudio fuera el mero hecho de dominarla por sí misma, sin tener en cuenta los valores sociales. Como es sumamente importante por razones prácticas contrarrestar esta tendencia (ver pág. 19) los fines principales de nuestra discusión teórica son aclarar la conexión que tan fácilmente se pierde de vista y mostrar con algún detalle el contenido y la función social de los principales elementos constitutivos del plan de estudios.

Estos temas deben considerarse desde el punto de vista del instructor y del alumno. Para el primero, la significación de un conocimiento de la materia de estudio, estando más allá del conocimiento presente de los alumnos, es proporcionarle normas definidas y es revelarle las posibilidades de las actividades toscas del ser inmaduro. 1) El material de los estudios escolares traduce en forma concreta y detallada los significados de la vida social corriente que es deseable transmitir. Pone claramente ante el instructor los ingredientes esenciales de la cultura que han de perpetuarse, en una forma organizada tal que le protejan de los esfuerzos azarosos que probablemente tendría que realizar si los significados no estuvieran nivelados. 2) Un conocimiento de las ideas que se han alcanzado en el pasado como producto de la actividad coloca al educador en una posición adecuada para percibir el sentido de las reacciones (al parecer impulsivas y sin finalidad) del joven y para proporcionar los estímulos necesitados para dirigirlas de modo que signifiquen algo. Cuanto más música sepa el educador, más puede percibir las posibilidades de los impulsos musicales originarios del niño. La materia de estudio organizada representa el fruto maduro de experiencias semejantes a la suya, expe-

riencias que comprenden el mismo mundo y poderes y necesidades similares a las suyas. No representan perfección ni sabiduría infalible; pero es lo mejor de que se dispone para estimular nuevas experiencias, las cuales, en algunos aspectos al menos, pueden sobrepasar las adquisiciones encarnadas en el conocimiento y obras de arte existentes.

En otras palabras, desde el punto de vista del educador, los diversos estudios representan recursos activos, capital disponible. Su lejanía de la experiencia del joven no es, sin embargo, aparente, sino real. La materia de estudio del alumno no es, pues, ni puede ser, idéntica a la materia formulada, cristalizada y sistematizada del adulto, tal como se encuentra en los libros y en las obras de arte, etc., la última representa las *posibilidades* de la primera, no su estado existente. Entra directamente en las actividades del experto y el educador, no en las del principiante, el aprendiz. El fracaso en tener en cuenta la diferencia en la materia de estudio desde los respectivos puntos de vista del maestro y el alumno es causa de la mayor parte de los errores cometidos en el uso de los textos y otras expresiones del conocimiento preexistente.

La necesidad de conocer concretamente la constitución y funciones de la naturaleza humana es grande justamente porque la actitud del maestro respecto a la materia de estudio es tan diferente de la del alumno. El maestro representa en realidad lo que el alumno representa sólo en *posibilidad.* Esto es, el maestro conoce ya las cosas que el alumno está sólo aprendiendo. De aquí que el problema de los dos sea radicalmente distinto. Cuando está entregado al acto directo de enseñar, el profesor necesita tener en la punta de los dedos la materia de estudio; su atención debe dirigirse a la actitud y respuestas del alumno. Su tarea consiste en comprender las últimas en su relación con la materia de estudio, mientras que el espíritu del alumno, naturalmente, no debe dirigirse hacia sí mismo, sino al tema en cuestión. O para expresar el mismo punto de un modo algo distinto: el maestro debe estar ocupado, no con la materia de estudio en sí misma, sino en su interacción con las necesidades y capacidades presentes del alumno. De aquí que el simple saber no sea bastante. En realidad, hay ciertos rasgos del saber o de dominio de la materia —tomada en sí misma— que facilitan el camino de la enseñanza eficaz, *a menos* que la actitud habitual del profesor sea la preocupación por su interacción con la experiencia propia del alumno. En primer lugar, su conocimiento se extiende indefinidamente más allá del alcance del alumno. Comprende principios que están más allá de la inteligencia y el interés inmaduros de éste. En sí mismo y por sí mismo, aquél puede no representar el mundo vivo de la experiencia del alumno más que de lo que el conocimiento que el astrónomo tiene de Marte representa el conocimiento que posea un niño pequeño del cuarto en que se halla. En segundo lugar, el método de organización del material del saber logrado difiere del que corresponde al principiante. No es cierto que la experiencia del joven esté desorganizada, que consista en retazos aislados. Pero está organizada en relación con los centros prácticos directos de interés. El hogar del niño, por ejemplo, es el centro organizador de su conocimiento geográfico. Sus propios movimientos en la localidad, sus excursiones afuera, las narraciones de sus amigos, proporcionan los lazos que reúnen sus

puntos de información. Pero la geografía del geógrafo, del que ya ha desarrollado las implicaciones de estas experiencias más pequeñas, está organizada sobre la base de las relaciones que los diversos hechos tienen unos con otros, no de las relaciones que tengan con su casa, sus movimientos corporales y sus amigos. Para el que ha aprendido, la materia de estudio es extensiva, exactamente definida y lógicamente interrelacionada. Para el que está aprendiendo, es fluida, parcial y conexionada mediante sus ocupaciones personales[1]. El problema de enseñar consiste en mantener la experiencia del alumno moviéndose en la dirección de lo que el experto conoce ya. De aquí la necesidad de que el maestro conozca tanto la materia de estudio como las necesidades y capacidades características del alumno.

2. *El desarrollo de la materia de estudio en el alumno*

Es posible, sin violentar los hechos, distinguir tres etapas bastante típicas en el desarrollo de la materia de estudio en la experiencia del alumno. En su primera etapa, el conocimiento existe como el contenido de la capacidad inteligente; el poder hacer. Este género de materia, o material conocido, se expresa en la familiaridad o trato íntimo con las cosas. Después, este material se recarga y profundiza mediante el conocimiento o información transmitidos. Finalmente, se amplía y elabora en un material racional o lógicamente organizado, o sea de quien, hablando relativamente, es experto en la materia.

1) El conocimiento que primeramente llega a las personas y que permanece más profundamente arraigado, es el conocimiento de *cómo hacer;* cómo andar, hablar, leer, escribir, patinar, montar en bicicleta, manejar una máquina, calcular, montar a caballo, vender mercaderías, tratar a la gente, y así indefinidamente. La tendencia popular a considerar los actos instintivos que se adaptan a un fin como una especie de conocimiento milagroso, por injustificable que sea, es una prueba de la intensa tendencia a identificar el control inteligente de los medios de acción con el conocimiento. Cuando bajo la influencia de una concepción escolástica del conocimiento, que ignora todo lo que no sean hechos y verdades científicamente formulados, la educación deja de reconocer que la materia de estudio primaria o inicial existe ya como materia de un hacer activo, que exige el uso del cuerpo y el manejo del material, entonces la materia de enseñanza se aísla de las necesidades y propósitos del alumno, y llega a ser así algo que debe memorizarse y reproducirse cuando se pide. El reconocimiento del curso natural del desarrollo, por el contrario, representa siempre situaciones que suponen el aprender haciendo. Las artes y las ocupaciones constituyen la etapa inicial del programa, ya que corresponden al saber cómo actuar para la consecución de los fines.

[1] Puesto que el hombre culto debe seguir aprendiendo, se comprenderá que estos contrastes son relativos, no absolutos. Pero en las primeras etapas del aprender, por lo menos, son prácticamente de gran importancia.

Las expresiones populares que designan al conocimiento han conservado su conexión con la capacidad para la acción, que han perdido las filosofías académicas. Saber y poder son palabras afines. La atención significa cuidar de una cosa, en el sentido tanto del afecto como de preocuparse de su prosperidad. Espíritu *(mind)* significa convertir la instrucción en acción —como un niño se inclina *(minds)* a su madre— y tener cuidado de algo —como una niñera cuida *(minds)* del niño*. Ser cuidadoso, considerado, significa atender a las aspiraciones de los demás. La aprehensión significa temor a consecuencias perjudiciales, tanto como una comprensión intelectual. Tener buen sentido o juicio es conocer la conducta que una situación exige; el discernimiento no consiste en establecer distinciones por el gusto de hacerlas, ejercicio tan absurdo como cortar un cabello por la mitad, sino que es penetrar en un asunto con vistas a la acción. La sabiduría no ha perdido nunca su asociación con la dirección apropiada de la vida. Sólo en la educación, y nunca en la vida del agricultor, del marino, del comerciante, del médico o del experimentador de laboratorio, significa el conocimiento primariamente un depósito de información separado de la acción.

El tener que hacer con cosas de un modo inteligente produce conocimiento o familiaridad con ellas. Las cosas que mejor conocemos son aquellas que usamos más frecuentemente: cosas tales como las sillas, las mesas, la pluma, el papel, los vestidos, los alimentos, los cuchillos y tenedores, todas en un nivel corriente, diferenciándose en objetos más especiales, según las ocupaciones de una persona en la vida. El conocimiento de las cosas en el sentido íntimo y emocional sugerido por la palabra familiaridad es un precipitado de nuestro uso de ellas con un propósito. Hemos actuado con o sobre las cosas tan frecuentemente que podemos anticipar cómo actuarán y reaccionarán: tal es el significado del conocimiento familiar. Estamos dispuestos para una cosa familiar; no nos quita el sueño ni nos sorprende con trucos inesperados. Esta actitud lleva consigo un sentimiento de congenialidad o amistad, de facilidad e iluminación; mientras que las cosas que no estamos acostumbrados a tratar son extrañas, ajenas, frías, remotas, "abstractas" para nosotros.

2) Pero es probable que las exposiciones complicadas concernientes a esta primera etapa del conocimiento oscurezcan la inteligencia. Comprenden, prácticamente, todo nuestro conocimiento que no es resultado del estudio técnico deliberado. Los modos de hacer intencionados comprenden el trato con personas así como con cosas. Los impulsos de comunicación y los hábitos de intercambio tienen que adaptarse para mantener conexiones satisfactorias con otros; se acumula un gran fondo de conocimiento social. Como parte de esta intercomunicación aprendemos mucho de los demás. Estos nos cuentan sus experiencias y las experiencias que, a su vez, les han contado a ellos. En tanto que nos interesamos o nos preocupamos por esas

* Es difícil encontrar palabras que expresen, en castellano, los diversos sentidos de las inglesas *mind* y *to mind. (N. del T.)*

comunicaciones, su materia llega a ser parte de nuestra propia experiencia. Las conexiones activas con los demás son una parte tan importante y vital de nuestras propias preocupaciones que es imposible trazar líneas definidas que nos autoricen a decir: "Aquí termina mi experiencia: allí comienza la vuestra". En cuanto somos copartícipes en empresas comunes, las cosas que los demás nos comunican a nosotros como consecuencias de su particular participación en la empresa se fusionan en la experiencia que resulta de nuestras acciones especiales. El oído es tan órgano de experiencia como el ojo o la mano; la vista se utiliza para leer lo que nos dicen que ocurre más allá de nuestro horizonte. Las cosas remotas en el espacio y el tiempo afectan el resultado de nuestras acciones lo mismo que las cosas que podemos oler y manejar. Nos conciernen realmente y por tanto toda noticia sobre ellas que nos ayude a tratar las cosas que tenemos a mano cae dentro de la experiencia personal.

Información es el nombre que se da originariamente a este género de materia. El lugar de la comunicación en el hacer personal nos proporciona un criterio para juzgar el valor del material informativo en la escuela. ¿Surge éste naturalmente, de alguna cuestión que interesa al alumno? ¿Se adapta a su conocimiento más directo para aumentar su eficacia y profundizar su significado? Si satisface estas dos exigencias es educativo. La cantidad oída o leída no tiene importancia: claro es que cuanto más, mejor, *con tal* que el alumno tenga necesidad de ella y pueda aplicarla a alguna situación propia.

Pero no es tan fácil satisfacer estas exigencias en la práctica real como formularlas en teoría. La extensión en los tiempos modernos del área de intercomunicación; la invención de procedimientos para adquirir el conocimiento de las partes remotas del cielo y de los sucesos pasados de la historia; el abaratamiento de los instrumentos, como la imprenta, para registrar y distribuir información —auténtica o supuesta—, todo ello ha creado una inmensa masa de materia comunicada. Es mucho más fácil inundar al alumno con ello que elaborarlo en su experiencia directa. Con sobrada frecuencia constituye otro mundo del conocimiento personal. El único problema del alumno es aprender, con propósitos escolares, de repetición y promoción, las partes constitutivas de este mundo extraño. Probablemente la interpretación más importante del conocimiento de palabras y para la mayor parte de las personas en la actualidad, es el caudal de hechos y verdades descubiertos por otros; el material que se encuentra en las filas y filas de atlas, enciclopedias, historias, biografías, libros de viajes y tratados científicos en los estantes de las bibliotecas.

La masa imponente y tremenda de este material ha influido inconscientemente en las nociones del hombre acerca de la naturaleza del conocimiento mismo. Las afirmaciones, las proposiciones en que está depositado el conocimiento —que es resultado de nuestra preocupación activa por los problemas— se las considera como el conocimiento mismo. El registro de los conocimientos, independientemente de su lugar como producto de la indagación y como recurso para la indagación ulterior, se considera que *es* el conocimiento. El espíritu del hombre queda cautivo por el botín de sus vic-

torias anteriores; los despojos, no las armas y los actos para emprender la batalla, se emplean para fijar el significado del conocimiento y, de hecho, de la verdad.

Si esta identificación del conocimiento con los propósitos que expresan información se ha afirmado en los lógicos y filósofos, no es sorprendente que el mismo ideal haya dominado a la instrucción. El "plan de estudios" consiste, en gran parte, en información distribuida en las diversas ramas del estudio, hallándose cada estudio subdividido en lecciones que presentan en porciones cortadas la provisión total. En el siglo XVII, esta provisión era aún lo bastante pequeña para que los hombres formularan el ideal de un completo dominio enciclopédico de ella. Es ahora tan abultada que es evidente la imposibilidad de que ningún hombre llegue a poseerla. Pero el ideal educativo no ha sido muy afectado por esto. La adquisición de una pequeña cantidad de información en cada rama del saber, o al menos en un grupo selecto de él, sigue siendo el principio por el cual se forma el programa desde la escuela primaria a la universidad; las porciones más fáciles se asignan a los primeros años y las más difíciles a los últimos.

De este estado de cosas se derivan las lamentaciones de los educadores de que el aprender no influye en el carácter ni afecta a la conducta, derivan las protestas contra el trabajo memorista, contra la preparación apresurada, contra la preocupación atomística por los "hechos", contra la devoción por las distinciones sutiles y las normas y principios mal comprendidos. El conocimiento, que es, principalmente de segunda mano, el conocimiento de los demás hombres tiende a convertirse en meramente verbal. No hay objeción a la información que esté revestida con palabras; la comunicación tiene lugar necesariamente con ellas. Pero en la medida en que lo que comunica no puede organizarse en la experiencia existente del alumno, se convierte en *meras palabras;* esto es, en puros estímulos sensoriales carentes de sentido. Entonces actúa para provocar reacciones mecánicas, como capacidad de usar los órganos vocales para repetir afirmaciones o la mano para escribir o hacer "resúmenes".

Estar informado es estar situado; es tener a su disposición la materia de estudio necesaria para tratar eficazmente un problema y para dar mayor significación a la búsqueda de la solución y a la solución misma. El conocimiento informativo es el material que puede considerarse como dado, establecido y asegurado, en una situación dudosa. Es una especie de puente para el espíritu en su paso de la duda al descubrimiento. Desempeña la función de un intermediario intelectual. Condensa y registra en forma utilizable los resultados netos de las experiencias anteriores de la humanidad, como un procedimiento para realzar el sentido de las nuevas experiencias. Cuando se nos dice que Bruto asesinó a César, o que la longitud del año es de trescientos sesenta y cinco días, o que la relación del diámetro del círculo con su circunferencia es 3,1416..., recibimos lo que, en efecto, es conocimiento para los demás, pero para nosotros es un estímulo para conocer. Nuestra adquisición de *conocimiento* depende de nuestra respuesta a lo que se nos comunica.

3. *La ciencia o conocimiento racionalizado*

La ciencia es el nombre para el conocimiento en su forma más característica. Representa en su grado el resultado perfeccionado del aprender, su consumación. Lo que se conoce, en un caso dado, es aquello que es seguro, cierto, resuelto y de que se dispone; aquello *con* que pensamos más bien que aquello sobre lo que pensamos. En su sentido honorable, el conocimiento se distingue de la opinión, de la conjetura, de la especulación y de la mera tradición. En el conocimiento *se averiguan* cosas; éstas son así y no de otro modo. Pero la experiencia nos hace conocer que hay una diferencia entre la certeza intelectual de la *materia de estudio* y la *nuestra*. Estamos hechos, por decirlo así, para la creencia; la credulidad es natural. El espíritu indisciplinado es adverso a la suspensión y la vacilación intelectual; es amigo de la afirmación. Le gustan las cosas no perturbadas, resueltas y las trata como tales, sin la debida garantía. La familiaridad, la consideración común y la congenialidad en el deseo se convierten fácilmente en medidas usuales de la verdad. La ignorancia da pie al error generalizado y obstinado, un enemigo del aprendizaje mayor que la misma ignorancia. Por eso declara Sócrates que la conciencia de la ignorancia constituye el principio del auténtico amor a la sabiduría y dice Descartes que la ciencia nace de la duda.

Ya hemos hablado de que hace falta comprobar experimentalmente las cuestiones, los datos y las ideas: de por sí, son inseguros y provisionales. Nuestra predilección por la aprobación y afirmación prematuras y nuestra aversión a suspender el juicio son signos de nuestra tendencia natural a reducir el proceso de comprobación. Nos conformamos con aplicaciones superficiales y miopes. Si éstas funcionan de manera moderadamente satisfactoria, damos por supuesto que se han confirmado nuestras previsiones. Aun cuando se produzca un fracaso, nos inclinamos a echar la culpa a la mala suerte y a la hostilidad de las circunstancias y no a la insuficiencia e incorrección de nuestros datos y pensamientos. Achacamos las consecuencias indeseadas al destino y no al error de nuestros esquemas y a nuestra investigación incompleta de las condiciones (buscando material para revisar la anterior y estímulo para ampliar la posterior). Nos vanagloriamos, incluso, de mantenernos firmes en nuestras concepciones a pesar de sus resultados prácticos.

La ciencia representa la salvaguardia del género humano contra estas propensiones naturales y los males que de ellas se derivan. Consiste en dispositivos y métodos que ha desarrollado poco a poco la humanidad con el fin de orientar la reflexión en condiciones que permitan poner a prueba sus procedimientos y resultados. Es artificial (un arte adquirido), no espontánea; aprendida, no innata. A ello se debe el lugar único y de valor incalculable que ocupa la ciencia en la educación, así como los peligros que amenazan su correcto empleo. Sin una iniciación en el espíritu científico, carecemos de las mejores herramientas que la humanidad ha inventado hasta ahora para dirigir la reflexión de modo eficaz. En ese caso, no sólo desarrollamos la investigación y el aprendizaje sin utilizar los mejores instrumentos, sino que no llegamos siquiera a comprender el significado pleno del conocimiento, porque

no llegamos a familiarizarnos con los rasgos que delimitan la opinión y el asentimiento acrítico de la convicción autorizada. Por otra parte, el hecho de que la ciencia señale la perfección del saber en condiciones técnicas muy especializadas aleja sus resultados, tomados en sí mismos, de la experiencia ordinaria —una cualidad de reserva que se designa popularmente con el término "abstracto". Cuando en la instrucción se hace patente este aislamiento, la información científica está aún más expuesta a los peligros derivados de la presentación prefabricada de la materia que otras formas de información.

Se ha definido la ciencia en relación con el método de investigación y comprobación. A primera vista, puede parecer que esta definición se opone a la concepción corriente, según la cual la ciencia es conocimiento organizado o sistematizado. No obstante, la oposición sólo es aparente y desaparece cuando se completa la definición ordinaria. Lo que delimita la ciencia no es la organización, sino el *tipo* de organización que se establece mediante métodos adecuados de descubrimiento comprobado. El conocimiento de un agricultor está sistematizado en la medida en que sirve. Está organizado sobre la base de la relación de medios a fines: organizado en sentido práctico. Su organización *en cuanto* conocimiento (o sea, en el sentido plausible de comprobado y confirmado de manera adecuada) es secundario frente a su organización orientada a asegurar las cosechas, las reservas vitales, etc. Pero la materia científica está organizada con una referencia específica al desarrollo satisfactorio de la tarea de descubrir, a conocer en cuanto tarea especializada.

La consideración del tipo de garantía que acompaña a la ciencia aclarará este enunciado. Se trata de una garantía racional —una garantía lógica. En consecuencia, el ideal de organización científica consiste en que toda concepción y afirmación será de tal tipo que se derive de otras y lleve a otras. Las concepciones y las proposiciones se implican y respaldan mutuamente. Esta doble relación de "llevar a y confirmar" es lo que indican los términos "lógica" y "racional". La concepción cotidiana del agua es más apta para los usos ordinarios de beber, lavarse, irrigar, etc., que la del químico. La descripción de este último como H_2O es superior desde el punto de vista del lugar y del uso de la investigación. Enuncia la naturaleza del agua de manera que la conecta con el conocimiento de otras cosas, indicando a quien lo comprende cómo se llega a ese conocimiento y sus relaciones con otras porciones del conocimiento de la estructura de las cosas. Hablando estrictamente, no indica las relaciones objetivas del agua más que lo hace la afirmación de que el agua es transparente, fluida, sin gusto ni olor, que aplaca la sed, etc. Es exactamente tan cierto que el agua tiene estas relaciones, como que está constituida por dos moléculas de hidrógeno en combinación con una de oxígeno. Mas para el *propósito fundamental* de dirigir el descubrimiento con la finalidad de averiguar hechos, las relaciones últimamente descriptas son fundamentales. Cuanto más se acentúa la organización como una característica de la ciencia, más obligado se está a reconocer la primacía del método en la definición de la ciencia. Pues el método define el género de organización en virtud del cual la ciencia es ciencia.

4. *La materia de estudio como social*

Nuestros capítulos inmediatos tratarán varias actividades y estudios escolares y los discutirán como etapas sucesivas en la evolución del conocimiento, que acabamos de discutir. Quedan por decir unas pocas palabras respecto a la materia de estudio como social, puesto que nuestras observaciones anteriores se han preocupado, principalmente, de su aspecto intelectual. Existe una diferencia de amplitud y profundidad aun en el conocimiento vital, aun en los datos e ideas referentes a problemas reales y que son motivados por propósitos. Pues existe una diferencia en la finalidad social de los propósitos y la importancia social de los problemas. Con el amplio margen de posible material a seleccionar es importante que la educación (especialmente en todas sus fases que no sean muy especializadas) emplee un criterio de valor social.

Toda información y toda materia científica sistematizada han sido elaboradas bajo las condiciones de la vida social y se han transmitido por medios sociales. Pero esto no prueba que todo sea de igual valor para el propósito de formar las disposiciones y proporcionar el equipo de miembros de la sociedad actual. El esquema de un programa escolar debe tener en cuenta la adaptación de los estudios a las necesidades de la comunidad de la vida existente; debe realizar una selección con el fin de mejorar la vida que vivimos en común de modo que el futuro sea mejor que el pasado. Además, el programa debe planearse con la intención de colocar las cosas esenciales primero y los refinamientos después. Las cosas esenciales son las que son socialmente más fundamentales, esto es, las que se refieren a las experiencias en que participan los grupos más amplios. Las cosas que representan las necesidades de grupos especializados y los propósitos técnicos son secundarios. Es cierta la afirmación de que la educación debe ser, primero, humana y sólo después profesional. Pero los que expresan esta afirmación tienen frecuentemente, en el espíritu, al emplear el término humano sólo una clase muy especializada: la clase de los hombres cultos que conservan la tradición clásica del pasado. Olvidan que el material se humaniza en la medida en que se conexiona con los intereses comunes de los hombres como hombres.

La sociedad democrática depende peculiarmente para su sostenimiento del uso de formar un plan de estudios con criterios que sean ampliamente humanos. La democracia no puede florecer donde las influencias principales para seleccionar las materias de instrucción sean fines utilitarios concebidos limitadamente para las masas y, para la educación superior de los menos, las tradiciones de unas clases especializadas y cultivadas. La idea de que las cosas "esenciales" de la educación primaria son la lectura, la escritura y el cálculo tratados mecánicamente, se basa en la ignorancia de lo esencial y necesario para la realización de los ideales democráticos. Supone, inconscientemente, que estos ideales son irrealizables; supone que en el futuro, como en el pasado, el "ganarse la vida" debe significar para la mayor parte de los hombres y mujeres hacer las cosas que no tienen significación por sí mismas, ni se escogen libremente ni ennoblecen a aquellos que las

hacen: hacer cosas que sirven para fines no reconocidos por aquellos que las realizan, llevadas a cabo bajo la dirección de otros en vista de una remuneración pecuniaria. Para la preparación de gran número de personas para una vida de este género, y sólo para este propósito, son "esenciales" la eficiencia mecánica en la lectura, escritura, ortografía y cálculo, junto con una suma de destrezas musculares. Tales condiciones infectan también ampliamente la educación llamada liberal. Implican un cultivo algo parasitario, logrado a expensas de no obtener la ilustración y disciplina, que procede del interés por los problemas más profundos de la humanidad común. Un programa que reconoce las responsabilidades sociales de la educación tiene que presentar situaciones en las que los problemas se refieran a los de la vida en común, y en los que la observación y la información estén calculadas para desarrollar la percepción y el interés sociales.

Sumario

La materia de la educación consiste, primariamente, en los significados que proporcionan un contenido a la vida social existente. La continuidad de la vida social significa que muchos de estos significados contribuyen a la actividad presente por la experiencia colectiva pasada. A medida que la vida social se hace más compleja, esos factores aumentan en número y en importancia. Hay necesidad de una selección, formulación y organización especiales para que puedan transmitirse adecuadamente a la nueva generación. Pero este mismo proceso tiende a establecer la materia de estudio como algo valioso en sí mismo, aparte de su función de promover la comprensión de los significados implicados en la experiencia presente del ser inmaduro. Especialmente, el educador está expuesto a la tentación de concebir su tarea en vista de la capacidad del alumno para apropiarse y reproducir la materia de estudio en fórmulas establecidas, independientemente de su organización en actividades como un miembro social en desarrollo. El principio positivo se mantiene cuando el joven comienza con ocupaciones activas que tienen un origen y uso sociales y avanza hasta una visión científica de los materiales y leyes implicadas, mediante la asimilación de su experiencia más directa de las ideas y hechos comunicados por otros que han tenido una mayor experiencia.

CAPÍTULO XV

El juego y el trabajo en el programa

1. *El lugar de las ocupaciones activas en la educación*

A consecuencia, por una parte, de los esfuerzos de los pedagogos reformadores y, por otra, del interés creciente por la psicología del niño, el plan de estudios ha sufrido en la última generación modificaciones considerables. La conveniencia de partir de y con la experiencia y capacidades de los alumnos —una lección impuesta en todas partes— ha llevado a introducir, en el juego y en el trabajo, formas de la actividad semejantes a las que los niños y los jóvenes realizan fuera de la escuela. La psicología moderna ha sustituido las facultades generales, ya dispuestas, de la antigua teoría, por un grupo complejo de tendencias impulsivas e instintivas. La experiencia ha demostrado que cuando los niños tienen una oportunidad para las actividades físicas que pongan en juego sus impulsos naturales, el ir a la escuela es una alegría, su manejo es menos pesado y el aprender más fácil.

A veces, quizá, se recurre a los juegos, recreos y ocupaciones constructivas sólo por estas razones, procurándose así el alivio del tedio y de la tensión del trabajo escolar "regular". No hay razón, sin embargo, para usarlos meramente como diversiones agradables. El estudio de la vida mental ha hecho evidente el valor fundamental de las tendencias congénitas a explorar, a manipular instrumentos y materiales, a construir, a dar expresión a las emociones placenteras, etc. Cuando los ejercicios que son puestos en acción por estos instintos constituyen una parte del programa escolar regular, el alumnado entero se dedica a ellos, se reduce el vacío artificial entre la vida en la escuela y fuera de ella, se ofrecen motivos para la atención a una gran diversidad de materiales y procesos especialmente educativos y se proporcionan las asociaciones educativas que dan a la información un carácter social. En suma, las razones para asignar al juego y al trabajo activo un lugar definido en el programa son intelectuales y sociales y no asuntos de facilidad temporal y de agrado momentáneo. Sin algo de este género, no es posible lograr

el estado normal del aprender efectivo, a saber, que la obtención del conocimiento sea un resultado de actividades que tienen su propio fin, en vez de ser una tarea escolar. Más concretamente, el juego y el trabajo se corresponden punto por punto con los rasgos de la etapa inicial del conocimiento, que consiste, como vimos en el último capítulo, en aprender cómo hacer las cosas y a familiarizarse con las cosas y procesos que se obtienen en el hacer. Es sugestivo que entre los griegos, hasta la aparición de la filosofía consciente, la misma palabra razón se usó para el arte y la ciencia. Platón dio su explicación del conocimiento sobre la base de un análisis del conocimiento de los zapateros, carpinteros, tocadores de instrumentos musicales, etc., indicando que su arte (en tanto que no era mera rutina) suponía un fin, el dominio del material con que se trabaja, el control de los recursos empleados y un orden definido de procedimientos, todo lo cual había de conocerse para que hubiera una destreza o un arte inteligentes.

Indudablemente, el hecho de que los niños se entreguen normalmente al juego y al trabajo fuera de la escuela, ha parecido a muchos educadores una razón para que pudieran también interesarse en la escuela por cosas radicalmente diferentes. El tiempo escolar parecía demasiado precioso para emplearlo en volver a hacer lo que los niños habían de realizar seguramente de todos modos. En algunas condiciones sociales, esta razón tiene peso. En los tiempos coloniales, por ejemplo, las ocupaciones exteriores procuraban un adiestramiento intelectual y moral definido y valioso; por otra parte, los libros y todo lo concerniente a ellos eran raros y de acceso difícil; constituían el único medio de salir de un ambiente estrecho y rudo. Donde se dan tales condiciones puede decirse mucho a favor de concentrar la actividad escolar en los libros. Sin embargo, la situación es muy diferente en la mayor parte de las comunidades actuales. Los tipos de trabajo a que se dedican los jóvenes, especialmente en las ciudades, son en gran parte antieducativos. Es evidente, en este punto, que la prevención del trabajo infantil constituye un deber social. Por otra parte, el material impreso se ha abaratado tanto y tiene una circulación tan universal y se han multiplicado tanto las oportunidades para la cultura intelectual, que el antiguo tipo del trabajo con libros está lejos de poseer la fuerza que solía tener.

Pero no debe olvidarse que el resultado educativo es un producto secundario del trabajo y del juego en la mayor parte de las condiciones extraescolares. Es incidental, no primario. Consiguientemente, el desarrollo educativo obtenido es más o menos accidental. Gran parte del trabajo comparte los defectos de la sociedad industrial existente, defectos que pueden ser fatales para un desarrollo adecuado. El juego tiende a reproducir y a afirmar las rudezas tanto como las excelencias de la vida adulta en torno. El quehacer de la escuela es establecer un ambiente en el cual el juego y el trabajo sean dirigidos con el fin de facilitar el desarrollo mental y moral deseable. No es bastante introducir juegos y deportes, trabajo manual y ejercicios manuales. Todo depende del modo como se empleen.

2. *Ocupaciones existentes*

Un simple catálogo de la serie de actividades que se han abierto ya camino en las escuelas indica el extenso campo de que disponemos. Hay trabajos en papel, cartón, madera, cuero, tejido, hilado, arcilla y arena, y metales con y sin instrumentos. Los procesos empleados son el plegado, el recortado, el punteado, la medición, el modelado, la confección de patrones y las operaciones características de instrumentos tales como el martillo, la sierra, la lima, etc. Las excursiones, la jardinería, la cocina, la costura, la impresión, la encuadernación, el tejido, la pintura, el dibujo, el canto, la dramatización, la narración de cuentos, la lectura y la escritura como tareas activas, como objetivos sociales (no como meros ejercicios para adquirir destrezas para usos futuros), además de una variedad incontable de juegos y recreos designan algunos de los modos de ocupación.

El problema del educador es dedicar a los alumnos a estas actividades de tal modo que al adquirir destreza manual y eficiencia técnica, y al encontrar una satisfacción inmediata en el trabajo, junto con la preparación para una utilidad ulterior, se subordinen estas cosas a la *educación,* esto es, a resultados intelectuales y a la formación de una disposición socializada. ¿Qué significa este principio?

En primer lugar, el principio excluye ciertas prácticas. Las actividades que siguen prescripciones o dictados definidos o que reproducen sin modificación modelos ya dispuestos pueden proporcionar destreza muscular, pero no requieren la percepción y elaboración de fines, ni (lo que es lo mismo, dicho en otras palabras) permiten el uso de juicio al seleccionar y adaptar los medios. No sólo han errado aquí los trabajos manuales llamados así específicamente, sino también muchos ejercicios tradicionales del *kindergarten.* Además, constituye una exigencia incidental la oportunidad para cometer errores. No porque los errores sean nunca deseables, sino porque el exceso de celo en seleccionar el material y los procedimientos que impide la posibilidad de que se cometan errores, restringen la iniciativa, reducen el juicio al mínimo y obligan al uso de métodos que están tan alejados de las situaciones complejas de la vida que la capacidad ganada es de poca utilidad. Es muy cierto que los niños tienden a exagerar sus facultades de ejecución y a seleccionar proyectos que están más allá de sus medios. Pero la limitación de la capacidad es una de las cosas que han de aprenderse; como otras cosas, se aprende experimentando sus consecuencias. Es muy grande el peligro de que los niños emprendan proyectos demasiado complejos que paralicen y perturben y que produzcan no sólo resultados imperfectos (que no importa mucho), sino que adquieran normas imperfectas (que importa más). Pero será culpa del maestro si el alumno no percibe a su debido tiempo la falta de adecuación de sus actos y no recibe así un estímulo para intentar ejercicios que perfeccionen sus facultades. Entretanto, es más importante mantener despierta una actitud creadora y constructiva que alcanzar una perfección externa empleando la actividad del alumno en obras demasiado minuciosas y estrictamente reguladas. Puede insistirse en la exactitud y perfección de los

detalles en aquellas partes de una obra compleja que caen dentro de la capacidad del alumno.

La suspicacia inconsciente respecto a la experiencia congénita y la consecuente exageración del control externo se manifiestan tanto en el material proporcionado como en las órdenes del maestro. El temor al material bruto se revela en el laboratorio, en el taller de manualidades, en el *kindergarten* froebeliano y en la casa de los niños montessoriana. Se exigen materiales que han estado ya sometidos a la labor perfeccionadora del espíritu: una exigencia que se manifiesta tanto en los asuntos de las ocupaciones activas como en el aprender académico de los libros. Es cierto que tal material controlará las operaciones del alumno para prevenir errores. Pero es equivocada la idea de que al operar el alumno con tal material absorberá de algún modo la inteligencia que se puso originariamente en su confección. Sólo empezando con un material bruto y sometiéndole a un tratamiento intencionado, se obtendrá la inteligencia encarnada en el material perfeccionado. En la práctica, la acentuación del material ya formado lleva a una exageración de las cualidades matemáticas, puesto que el intelecto encuentra provecho en las cosas físicas relativas al tamaño, forma y proporción y las relaciones que se desprenden de ellas. Pero éstas se *conocen* sólo cuando su percepción es fruto de actuar con propósitos que requieren que se les preste atención. Cuanto más humano sea el propósito o cuanto más se aproxime a los fines que afectan a la experiencia cotidiana, más real es el conocimiento. Cuando el propósito de la actividad se limita a percibir aquellas cualidades, el conocimiento resultante es sólo técnico.

Decir que las ocupaciones activas deben referirse primariamente a *totalidades* es otra afirmación del mismo principio. Las totalidades para los fines de la educación no son, sin embargo, cosas físicas. Intelectualmente la existencia de un todo depende de un interés; es cualitativo, o sea la plenitud de atracción que tiene una situación. La devoción exagerada a la formación de una destreza eficaz, independientemente del propósito presente se revela siempre en idear ejercicios aislados de un propósito. Se hace consistir el trabajo de laboratorio en tareas de mediciones exactas con vistas a adquirir un conocimiento de las unidades fundamentales de la física, independientemente del contacto con los problemas que hacen importantes a estas unidades; o en operaciones destinadas a procurar facilidad en la manipulación de aparatos experimentales. Se adquiere la técnica independientemente del propósito de descubrir y comprobar, que es lo que sólo le da sentido. Las ocupaciones del *kindergarten* están calculadas para dar información relativa a los cubos, esferas, etc., y para formar ciertos hábitos de manipulación del material (pues todas las cosas deben hacerse siempre "precisamente así"), suponiéndose que la ausencia de propósitos más vitales está compensada por el alegado simbolismo del material empleado. El adiestramiento manual está reducido a una serie de asignaciones calculadas para asegurar el dominio de un instrumento después de otro y la habilidad técnica en los diversos elementos de la construcción, como los diferentes ensambles. Se arguye que los alumnos deben conocer *cómo* utilizar los instrumentos antes de emprender la realiza-

ción verdadera, suponiendo que los alumnos no pueden aprenderlo en el proceso del hacer. La insistencia de Pestalozzi sobre el uso activo de los sentidos dejó tras sí, en la práctica, esquemas para las "lecciones de cosas" destinadas a familiarizar a los alumnos con todas las cualidades de los objetos seleccionados. El error es él mismo: en todos estos casos se supone que antes de que puedan usarse inteligentemente los objetos deben conocerse sus propiedades. En realidad, los sentidos se emplean normalmente en el curso del uso inteligente de las cosas (esto es, con un propósito) puesto que las cualidades percibidas son factores con los que hay que contar en la realización de las cosas. Compárese la diferente actitud de un niño al construir, por ejemplo, una cometa, respecto a las vetas y otras propiedades de la madera y en lo referente al tamaño, a los ángulos y proporciones de las partes, con la actitud de un alumno que recibe una lección de cosas sobre un trozo de madera en la que la única función de la madera y de sus propiedades es servir como tema de estudio para la lección.

El fracaso en comprender que sólo el desarrollo funcional de una situación constituye un "todo" para los fines del espíritu, es la causa de las falsas nociones que han prevalecido en la instrucción respecto a lo simple y lo complejo. Para la persona que se aproxima a un tema, lo simple es su propósito, a saber, el uso que desea hacer del material, instrumento o proceso técnico, prescindiendo de lo complicado que pueda ser el proceso de ejecución. La unidad del propósito, con la concentración sobre los detalles que implica, presta sencillez a los elementos con que han de contarse en el curso de la acción. Proporciona a cada uno un significado *singular* conforme a su servicio en la realización de la empresa total. *Después* de haber recorrido todo el proceso, las cualidades y relaciones constitutivas son *elementos,* cada uno de los cuales posee un significado definitivo y propio. La falsa noción a que nos hemos referido constituye el punto de vista del experto, para quien existen los elementos, los aisla de la acción intencional y los presenta a los principiantes como cosas "simples".

Pero ya es tiempo de ofrecer una exposición positiva. Aparte del hecho de que las ocupaciones activas representan cosas que hacer, y no estudios, su significación educativa consiste en el hecho de que pueden tipificar situaciones sociales. Los intereses comunes fundamentales del hombre se centran en torno a la alimentación, el refugio, el vestido, los enseres domésticos y los procedimientos relacionados con la producción, el cambio y el consumo. Representando las necesidades de la vida, así como el ornato con que se han revestido las necesidades, afectan a los instintos hasta un nivel profundo; están saturadas de hechos y principios que poseen una cualidad social.

Es un error alegar que las diversas actividades de jardinería, tejido, construcción en madera, manipulación de metales, cocina, etcétera, que introducen estos intereses humanos fundamentales en los recursos escolares tienen meramente un valor utilitario. Si la masa de la humanidad no ha encontrado ordinariamente en sus ocupaciones industriales más que males que han de sufrirse para el sostenimiento de la existencia, la culpa no es de las ocupaciones, sino de las condiciones bajo las cuales se han realizado. La impor-

tancia siempre creciente de los factores económicos en la vida contemporánea hace aún más necesario que la educación revele su contenido científico y su valor social. Porque en las escuelas las ocupaciones no se realizan por su valor pecuniario sino por su propio contenido. Liberadas de asociaciones extrañas y de la presión de ganar el salario proporcionan modos de experiencia que son valiosos intrínsecamente; son de cualidad verdaderamente liberalizadora.

No se necesita enseñar, por ejemplo, la jardinería ni para preparar futuros jardineros ni como un modo agradable de pasar el rato. Aquélla ofrece un camino de aproximación al conocimiento del lugar que la agricultura y la horticultura han desempeñado en la historia de la raza y del que ocupan en la organización social presente. Realizadas en un ambiente educativamente controlado, constituyen medios adecuados para estudiar los hechos del crecimiento, la química del suelo, el papel del aire, de la luz y la humedad, de los animales nocivos y beneficiosos, etc. No hay nada en el estudio elemental de la botánica que no pueda introducirse de un modo vital en relación con el cuidado por el crecimiento de las semillas. En lugar de la materia de estudio correspondiente a un estudio peculiar llamado botánica, pertenecerá a la vida y encontrará además sus naturales correlaciones con los hechos del terreno, de la vida animal y de las relaciones humanas. A medida que el alumno se desarrolla, percibirá problemas de interés que pueden estudiarse a causa del descubrimiento mismo independientemente del interés directo originario por la jardinería: problemas relacionados con la germinación y nutrición de las plantas, la reproducción de los frutos, etc., constituyendo así una transición a las investigaciones intelectuales deliberadas.

El ejemplo puede extenderse, naturalmente, a las demás ocupaciones escolares: trabajo en madera, cocina y todas las restantes. Es oportuno observar que en la historia de la raza las ciencias han surgido gradualmente de las ocupaciones sociales útiles. La física se desarrolló lentamente del uso de las herramientas y las máquinas; la importante rama de la física conocida como la mecánica atestigua con su nombre sus asociaciones originales. La palanca, la rueda, el plano inclinado, etc., figuran entre los primeros grandes descubrimientos intelectuales de la humanidad y no son menos intelectuales porque se hayan realizado en la búsqueda de medios para alcanzar fines prácticos. El gran avance de la ciencia de la electricidad en la última generación estaba íntimamente asociado, como efecto y como causa, con la aplicación de los procedimientos eléctricos a los medios de comunicación, transporte, iluminación de ciudades y casas y la producción económica de productos. Éstos son, además, fines *sociales* y si están asociados demasiado íntimamente con ideas de provecho privado no es por causa de ellos mismos, sino por que han sido desviados para usos privados: hecho que asigna a la escuela la responsabilidad de restaurar en el espíritu de las generaciones futuras su conexión con los intereses científicos y sociales. Del mismo modo, la química surgió de los procesos del teñido, blanqueado, trabajo en metal, etcétera, y en los últimos tiempos ha encontrado innumerables nuevos usos en la industria.

Las matemáticas son ahora una ciencia sumamente abstracta; la geometría significa literalmente medida de la tierra: el uso práctico del número para contar registrando las cosas y midiendo es aún más importante hoy que en la época en que se inventó para estos fines. Tales consideraciones (que podrían duplicarse en la historia de toda ciencia) no son argumentos para recapitulación de la historia de la raza ni para detenerse mucho tiempo en las primeras reglas de la etapa empírica. Pero indican las posibilidades —mayores hoy que lo fueron nunca— de usar las ocupaciones activas como oportunidad para el estudio científico. Las oportunidades son justamente tan grandes en el aspecto social tanto si miramos a la vida de la humanidad colectiva en su pasado como a su porvenir. El camino más directo para los alumnos primarios hacia la instrucción cívica y la economía se encuentra en relación con el lugar y el oficio de las ocupaciones industriales en la vida social. Aun para los alumnos mayores, las ciencias sociales serían menos abstractas y formales si se las tratara menos como ciencias (menos como conjuntos de conocimientos formulados) y más como se encuentra en la vida cotidiana de los grupos sociales en que participan los alumnos.

La conexión de las ocupaciones con el método de la ciencia es por lo menos tan íntima como con su materia de estudio. Las edades en que el progreso científico fue lento eran las edades en que el hombre culto menospreciaba el material y los procesos de la vida diaria, especialmente los relacionados con las tareas manuales. Consiguientemente, se esforzaron por desarrollar el conocimiento de los principios generales —casi sacándolos de sus cabezas— por razonamientos lógicos. Parece tan absurdo que el saber pueda provenir de la acción sobre y con las cosas físicas como el arrojar ácidos sobre una piedra para ver lo que sucede, como podría ocurrir introduciendo una aguja con una hebra encerada a través de un trozo de cuero. Pero la aparición de los métodos experimentales demostraron que, dado el control de las condiciones, la última operación es más típica del camino recto del conocimiento que los razonamientos lógicos aislados. El experimento se desarrolló en el siglo XVII y siguientes y llegó a ser el modo autorizado de conocer cuándo el interés del hombre se centró en la cuestión del control de la naturaleza para usos humanos. Las ocupaciones activas en las que se aplican procedimientos sobre las cosas físicas con la intención de efectuar cambios útiles constituyen la introducción más vital al método experimental.

3. Trabajo y juego

Lo que se ha denominado ocupaciones activas comprende el juego y el trabajo. En su sentido intrínseco, el juego y el trabajo no son en modo alguno antitéticos como se supone a menudo, debiéndose toda oposición aguda a condiciones sociales indeseables. Ambos suponen fines conscientemente sometidos a la selección y adaptaciones del material y procesos destinados a alcanzar los fines deseados. La diferencia entre ellos es principalmente la del espacio del tiempo, la cual influye en la relación de los medios y fines. En el

juego el interés es más directo, hecho frecuentemente mencionado al decirse que en el juego la actividad es su propio fin en vez de tener un resultado ulterior. La afirmación es correcta, pero se la interpreta falsamente si se supone que la actividad del juego es momentánea, no poseyendo ningún elemento que mire adelante ni que haya de perseguirse. La caza por ejemplo es una de las formas más comunes del juego de los adultos, pero son evidentes la existencia de una previsión y la dirección de la actividad presente para lo que se está acechando. Cuando una actividad es su propio fin en el sentido de que la acción *del momento* es completa en sí misma, es puramente física, no tiene sentido (véase pág. 74). La persona, o bien marcha con movimientos totalmente ciegos, quizá puramente imitativos, o bien se halla en un estado de excitación que es agotador para el espíritu y los nervios. Ambos resultados pueden verse en algunos tipos de juegos de *kindergarten,* en los cuales la idea del juego es tan sumamente simbólica que sólo el adulto tiene conciencia de ella. A menos que los niños consigan obtener alguna idea muy diferente por sí mismos, se moverán en un estado hipnótico o responderán a una excitación directa.

El tema de estas observaciones es que el juego tiene un fin en el sentido de una idea directriz que da orientación a los actos sucesivos. Las personas que juegan no están haciendo precisamente algo (puro movimiento físico); están *tratando* de hacer o efectuar algo, una actitud que supone una revisión anticipadora que estimula sus respuestas presentes. El resultado anticipado, sin embargo, es más una acción subsiguiente que la producción de un cambio concreto de las cosas. Consiguientemente, el juego es libre, plástico. Cuando se exige algún resultado externo definido, el fin ha de mantenerse con alguna persistencia, la cual aumenta cuando el resultado contemplado es complejo y requiere una serie bastante larga de adaptaciones intermedias. Cuando el acto proyectado es otra actividad, no es necesario mirar hacia adelante muy lejos y es posible alterarla fácil y frecuentemente. Si un niño está construyendo un barco de juguete debe dirigir a un fin singular y directo un número considerable de actos regidos por aquella idea única. Si está "jugando a los barcos" puede cambiar a voluntad el material que le sirve como barco e introducir los factores nuevos que le sugiere su fantasía. La imaginación hará lo que quiera de las sillas, bloques, hojas, tablas, etc., si sirven para llevar adelante su actividad.

Desde una edad muy temprana, sin embargo, no existe distinción entre periodos exclusivos de actividad de juego y actividad de trabajo, sino solamente de acento. Hay resultados definidos que aun los niños pequeños desean y procuran realizar. Su interés vivo en participar en las ocupaciones de los demás, y no otra cosa, logra esto. Los niños quieren "ayudar"; están ansiosos de emprender las empresas de los adultos que efectúan cambios externos: poner la mesa, lavar los platos, cuidar los animales, etc: En sus juegos les gusta construir sus propios juguetes y aparatos. Con la creciente madurez, la actividad que no produce resultados tangibles y visibles pierde su interés. El juego entonces se convierte en pasatiempo y si se hace habitual es desmoralizador. Son necesarios resultados observables para poner a

una persona en condiciones de obtener un sentido y una medida de sus propios poderes. Cuando lo fingido se reconoce como tal, el recurso de construir objetos con la fantasía únicamente es demasiado fácil para estimular una acción intensa. Sólo tenemos que observar la conducta de los niños jugando realmente, para notar que su actitud es la de una seria absorción; esta actitud no puede mantenerse cuando las cosas dejan de ofrecer un estímulo adecuado.

Cuando se prevén resultados bastante remotos de un carácter definido y éstos requieren un esfuerzo persistente para su realización, el juego se convierte en trabajo. Como el juego, éste significa una actividad con propósitos y difiere de él *no* en que la actividad esté subordinada a un resultado externo, sino en el hecho de que la idea de un resultado ocasiona un curso de actividades más largo. La exigencia de una atención continua es mayor y se debe mostrar más inteligencia para seleccionar y estructurar los medios. Ampliar esta explicación sería repetir lo que se ha dicho en el capítulo sobre los fines, el interés y el pensamiento. Es pertinente, sin embargo, inquirir por qué es tan corriente la idea de que el trabajo supone la subordinación de una actividad a un resultado material ulterior.

La forma extrema de esta subordinación, a saber, la faena o trabajo penoso, ofrece una clave para ello. La actividad realizada en condiciones de presión externa o coacción no se lleva a cabo por ninguna significación adscrita al hacer. El curso de la acción no es intrínsecamente satisfactorio; es un simple medio para evitar alguna penalidad o para obtener alguna recompensa a su conclusión. Lo que es en sí repelente se soporta con el fin de evitar algo aún más repelente o de obtener alguna ventaja producida por otros. Bajo condiciones económicas desprovistas de libertad, tal estado de cosas está llamado a subsistir. El trabajo o la industria ofrecen poco para estimular las emociones y la imaginación: están constituidos por una serie de esfuerzos más o menos mecánicos. Sólo el dominio que la plenitud del trabajo tiene sobre una persona le mantendrá haciéndolo. Pero el fin debería ser intrínseco a la acción; debería ser *su* fin, una parte de su propio plan. Entonces ofrece un estímulo para el esfuerzo muy diferente del que surge de pensar en resultados que no tienen nada que hacer con la acción emprendida. Como ya se ha mencionado, la ausencia de presión económica en las escuelas ofrece una oportunidad para reproducir las situaciones industriales de la vida madura en condiciones en que la ocupación pueda realizarse por ella misma. Si en algunos casos el reconocimiento pecuniario es *también* el resultado de una acción aunque no sea el motivo principal para ella, este hecho puede aún aumentar el significado de la ocupación.

Cuando existe algo que se aproxima a la faena o a la necesidad de realizar tareas externamente impuestas, persiste la exigencia del juego, pero tiende a pervertirse. El curso ordinario de la acción falla en dar los estímulos adecuados para la emoción y la imaginación. Así en los momentos de ocio hay una exigencia imperiosa de estos estímulos por cualquier clase de medios: se puede recurrir a los juegos de azar, la bebida, etc. O en los casos menos extremados se recurre a las diversiones fútiles; a algo con que pasar el tiem-

po de un modo inmediatamente agradable. El recreo, como lo indica la palabra, es recuperación de energías. Ninguna demanda de la naturaleza humana es más urgente o más inevitable. La idea de que se puede suprimir su necesidad es absolutamente falaz y la tradición puritana que la reprueba ha ocasionado una enorme cantidad de males. Si la educación no ofrece oportunidades para un recreo saludable y no forma la capacidad para buscarlo y encontrarlo, los instintos reprimidos encontrarán toda clase de salidas ilícitas, unas veces francamente y otras confinadas a la indulgencia de la imaginación. La educación no tiene una responsabilidad más grave que la de adoptar las medidas necesarias para el goce del ocio recreativo; no sólo en beneficio inmediato de la salud, sino aún más, si es posible, por su efecto duradero sobre los hábitos del espíritu. El arte, a su vez, es la respuesta a esta exigencia.

Sumario

En el capítulo anterior hemos encontrado que el objeto primario del conocer es aquél contenido en el aprender cómo hacer cosas de un modo bastante directo. El equivalente educativo de este principio es el uso consecuente de ocupaciones simples que apelan a las capacidades de la juventud y que representan modos generales de la actividad social. La destreza y la información respecto a materiales, instrumentos y leyes de la energía se adquieren al realizarse las actividades por causa de ellas mismas. El hecho que sean socialmente representativas presta a la destreza y al conocimiento adquiridos una cualidad que las hace transferibles a la situaciones extraescolares.

Es importante no confundir la distinción psicológica entre el juego y el trabajo con la distinción económica. Psicológicamente, la característica definidora del juego no es la diversión ni la carencia de fin. Es el hecho de que se piensa el fin como más actividad en el mismo sentido, sin definir la continuidad de la acción con referencia a los resultados producidos. A medida que se complican más las actividades ganan en significación por la mayor atención prestada a los resultados concretos alcanzados. Así se transforman gradualmente en trabajo. Ambas son igualmente libres e intrínsecamente motivadas, aparte de las falsas condiciones económicas que tienden a convertir el juego en una excitación ociosa para los bien situados y el trabajo en una labor desagradable para los pobres. El trabajo es psicológicamente sólo actividad que comprende conscientemente la atención a las consecuencias como una parte de sí mismo: llega a ser un trabajo forzoso cuando las consecuencias son exteriores a la actividad como un fin para el cual la actividad es meramente un medio. El trabajo que sigue estando compenetrado con la actitud del juego es el arte, no por su cualidad, sino por su designación convencional.

CAPÍTULO XVI

La significación de la geografía y la historia

1. *Extensión del sentido de las actividades primarias*

Nada es más sorprendente que la diferencia que existe entre una actividad considerada como meramente física y la riqueza de *sentidos* que la misma actividad puede asumir. Desde fuera, un astrónomo observando por un telescopio es como un niño mirando a través del mismo tubo. En ambos casos, existe una combinación de vidrio y metal, unos ojos y una pequeña mancha de luz en la lejanía. Sin embargo, en un momento crítico, la actividad del astrónomo podría estar dirigida al nacimiento de un mundo y tener como contenido significativo todo lo que se conoce sobre el cielo estrellado. Hablando físicamente, lo que el hombre ha efectuado sobre este globo en su progreso desde el salvajismo es un mero arañazo sobre su superficie, no perceptible a una distancia pequeña en comparación con el alcance del sistema solar. Sin embargo, lo que se ha realizado en cuanto al *sentido* mide justamente la diferencia que existe entre la civilización al salvajismo. Aunque las actividades, consideradas físicamente, han cambiado algo, este cambio es pequeño en comparación con el desarrollo de los sentidos asignados a las actividades. No existe límite respecto al sentido que una acción puede llegar a poseer. Todo depende de la contextura de las conexiones percibidas en que está colocada; el alcance de la imaginación para realizar conexiones es inagotable.

La ventaja que tiene la actividad del hombre al apropiarse y encontrar sentidos, hace de su educación algo diferente de la manufactura de un instrumento o del adiestramiento de un animal. Este último aumenta la eficacia, pero no desarrolla significación. La importancia educativa final de ocupaciones tales como el juego y el trabajo, según la hemos considerado en el último capítulo, es que ofrece los instrumentos más directos para esa extensión de significado. Desarrolladas en condiciones idóneas, son como imanes para atraer y conservar un campo infinitamente amplio de consideraciones intelec-

tuales. Proporcionan centros vitales para recibir y asimilar informaciones. Cuando la información se suministra en trozos, simplemente como una información que ha de conservarse por ella misma, tiende a estratificarse sobre la experiencia vital. Interviniendo en una actividad realizada por causa de la misma —sea como un medio o como una ampliación del cometido de la finalidad— es informativa. La visión directamente obtenida se funde con lo que se dice. La experiencia individual es entonces capaz de recoger y mantener en solución los resultados netos de la experiencia del grupo al que pertenece, incluyendo los resultados de los esfuerzos y ensayos realizados a través de largos espacios de tiempo. Y tales promedios no han fijado el punto de saturación más allá del cual sea imposible una absorción ulterior. Cuanto más se asimile, mayor será la capacidad para una asimilación posterior. A la nueva receptividad le sigue la nueva curiosidad y a la nueva curiosidad, una información lograda.

Los significados con que llegan a cargarse las actividades conciernen a la naturaleza y al hombre. Éste es un lugar común evidente que, no obstante, adquiere sentido cuando se traduce en sus equivalentes educativos. Traducido así, significa que la geografía y la historia proporcionan materia de estudio que sirve de fondo y horizonte, de perspectiva intelectual a las que de otro modo podrían ser acciones personales restringidas o meras formas de destreza técnica. Con cada aumento de la capacidad para colocar nuestras actividades en sus conexiones de tiempo y espacio, nuestras acciones ganan en contenido significativo. Comprendemos que somos ciudadanos de una ciudad no pequeña al descubrir el escenario espacial del que somos actores y la manifestación continua de esfuerzos en el tiempo, de los cuales somos herederos y continuadores. Así nuestras experiencias diarias ordinarias dejan de ser cosas del momento y adquieren sustancia duradera.

Naturalmente, si la geografía y la historia se enseñan como estudios ya hechos que una persona emprende simplemente porque se la ha enviado a la escuela, ocurre fácilmente que aquélla aprende un gran número de afirmaciones sobre cosas remotas y ajenas a la experiencia cotidiana. La actividad se divide y se construyen dos mundos separados que ocupan la actividad en periodos divididos. No tiene lugar ninguna transmutación; no se amplía la experiencia ordinaria con significados obteniendo sus conexiones; no se anima lo que se estudia ni se hace real poniéndolo en actividad inmediata. No se deja a la experiencia inmediata ni aun como era, restringida, pero vital. Por el contenido, pierde algo de su movimiento y sensibilidad para las sugestiones. Es abrumada y arrinconada por una carga de información no asimilada. Pierde su capacidad de reacción flexible y su disposición alerta para obtener más significados. El mero amontonamiento de información aparte de los intereses directos de la vida petrifica al espíritu; desaparece la elasticidad.

Normalmente toda actividad emprendida por su propia causa va más allá de su yo inmediato. No espera pasivamente a que la información conferida aumente su significado; va en su busca. La curiosidad no es una posesión aislada accidental; es una consecuencia necesaria del hecho de que la experiencia es una cosa moviente, cambiante, que abarca toda clase de cone-

xiones con las otras cosas. La curiosidad no es sino la tendencia a hacer perceptibles estas conexiones. La misión de los educadores consiste en proporcionar un ambiente de modo que este trascender de la experiencia pueda ser recompensado fructuosamente y se mantenga continuamente activo. Dentro de un cierto tipo de ambiente, una actividad puede ser comprobada de modo que el único significado que adquiera sea el de su resultado directa y tangiblemente aislado. Se puede cocinar o martillar o pasear, y las consecuencias resultantes pueden no llevar al espíritu más allá de las consecuencias del cocinar, golpear o pasear en el sentido literal o físico. Pero, no obstante, las consecuencias del acto pueden tener mayor alcance. El caminar supone un desplazamiento y reacción de la tierra que resiste, cuyo estremecimiento se siente siempre que hay materia. Supone la estructura de las piernas y del sistema nervioso, más los principios de la mecánica. El cocinar es utilizar el calor y la humedad para cambiar las relaciones químicas de las materias alimenticias; produce un efecto sobre la asimilación de los alimentos y el desarrollo del cuerpo. Todo lo que conocen los hombres de ciencia más cultos en física, química y fisiología no es bastante para hacer perceptibles todas estas consecuencias y conexiones. La tarea de la educación, una vez más, consiste en procurar que estas actividades se realicen de tal modo y en tales condiciones que consigan que dichas condiciones sean lo más perceptibles que se pueda. "Aprender geografía" es ganar en capacidad para percibir las conexiones espaciales, *naturales* de un acto ordinario; "aprender historia" es esencialmente ganar en capacidad, para reconocer sus conexiones humanas. Pues lo que se llama geografía como un estudio formulado es simplemente el conjunto de hechos y principios que se han descubierto en la experiencia de otros hombres sobre el medio natural en que vivimos y en relación con el cual tienen una explicación los actos particulares de nuestra vida. Así la historia, como un estudio formulado, no es más que el conjunto de hechos conocidos sobre las actividades y esfuerzos de los grupos sociales respecto a los cuales son una continuidad nuestras vidas y con referencia a los cuales se explican nuestras costumbres e instituciones.

2. *La naturaleza complementaria de la historia y la geografía*

La historia y la geografía —incluyendo en la última, por las razones acabadas de mencionar, el estudio de la naturaleza— son por excelencia los estudios de información de las escuelas. El examen de los materiales y el método utilizado harán ver claramente que la diferencia entre la penetración de esta información en la experiencia viva y su mera acumulación en montones aislados depende de que estos estudios sean fieles a la interdependencia del hombre y la naturaleza, que es la que ofrece su justificación a estos estudios. En ninguna otra parte, sin embargo, existe mayor peligro de que se acepte la materia de estudio como un material educativo apropiado simplemente porque ha llegado a ser habitual enseñarla y aprenderla. La idea de

una razón filosófica para ella, a causa de la función del material en una transformación valiosa de la experiencia, se considera como una vana fantasía o como fuente de una fraseología sonora en apoyo de lo que ya se ha hecho. Las palabras "historia" y "geografía" sugieren simplemente la materia que se ha sancionado tradicionalmente en las escuelas. La masa y variedad de esta materia desanima de toda tentativa para ver lo que realmente representa y cómo puede enseñarse para cumplir su misión en la experiencia de los alumnos. Pero a menos que sea una ridícula pretensión la idea de que no existe una dirección unificadora y social en la educación, las materias que, como la geografía y la historia ocupan un lugar tan grande en el programa, tienen que representar una función general en el desarrollo de una experiencia verdaderamente socializada e intelectualizada. El descubrimiento de esta función tiene que emplearse como un criterio para ensayar y seleccionar los hechos que se enseñan y los métodos que se usan.

Se ha expuesto la función de la materia de estudio histórica y geográfica: consiste en enriquecer y liberar los contactos más directos y personales de la vida proporcionando su contenido, su fondo y su perspectiva. Aun cuando la geografía realza el aspecto físico y la historia el social, sólo acentúan un tema común, a saber, la vida asociada de los hombres. Pues esta vida asociada, con sus experimentos, sus recursos y arbitrios, sus éxitos y su fracaso, no está en las nubes ni aun en el vacío. Tiene lugar en la tierra. Este asiento de la naturaleza no tiene con las actividades sociales la relación que posee el escenario de un teatro, con una representación dramática; entra en la verdadera estructura de los sucesos sociales que constituyen la historia. La naturaleza es el medio en que ocurren los acontecimientos sociales. Proporciona los estímulos originarios; ofrece obstáculos y recursos. La civilización es el dominio progresivo de sus diversas energías. Cuando se ignora esta interdependencia del estudio de la historia (que representa el énfasis humano) con el estudio de la geografía (que representa el natural), la historia degenerará en una serie de fechas con un inventario añadido de los sucesos, etiquetados como "importantes"; o bien se convierte en una fantasía literaria, porque en la historia puramente literaria el ambiente natural no *es* sino el escenario.

La geografía, desde luego, ejerce su influencia educativa en una conexión refleja de los hechos naturales con los sucesos sociales y sus consecuencias. La clásica definición de la geografía como un estudio de la tierra en cuanto morada del hombre expresa la realidad educativa. Pero es más fácil dar esta definición que presentar la materia de estudio específicamente geográfica en sus relaciones vitales humanas. La residencia, empresas, éxitos y fracasos de los hombres son las cosas que dan a los datos geográficos su razón de ser incluido en el material de la instrucción. Pero mantener reunidas ambas cosas requiere una imaginación informada y cultivada. Cuando se rompen los lazos de unión, la geografía se presenta como esa mezcolanza de fragmentos inconexos que encontramos con demasiada frecuencia. Aparece como un verdadero cajón de sastre de cosas y fines intelectuales: aquí, la altura de una montaña, allí el curso de un río, la cantidad de productos de esta pobla-

ción, el tonelaje de los barcos en aquélla, los límites de una provincia, la capital de un Estado.

La Tierra como morada del hombre se humaniza y unifica, la Tierra considerada como una miscelánea de hechos es fragmentaria e imaginativamente inerte. La geografía es un tema que originariamente despierta la imaginación, y aun la imaginación romántica. Comparte la admiración y la gloria adscritas a las aventuras, los viajes y exploraciones. La diversidad de pueblos y ambientes y su contraste con las escenas familiares provoca estímulos infinitos. El espíritu sale de la monotonía de lo habitual. Y como la geografía local o doméstica es el punto de partida natural en el desarrollo reconstructivo del ambiente natural, constituye también un punto de partida intelectual para moverse en lo desconocido y no un fin en sí mismo. Cuando no se la trata como base para lanzarse al ancho mundo, el estudio de la geografía local llega a ser tan muerto como las lecciones de cosas, que simplemente resumen las propiedades de los objetos familiares. La razón es la misma. No se alimenta a la imaginación sino que se la retiene recapitulando, catalogando y refinando lo que ya se conoce. Pero cuando las cercas familiares que marcan los límites de las fincas de los propietarios son signos de las fronteras de las grandes naciones, aun las cercas adquieren significado. La luz del sol, el aire, el agua que corre, la desigualdad de la superficie terrestre, las diversas industrias, los funcionarios públicos y sus deberes, todas estas cosas se encuentran en el ambiente local. Tratadas como si su significado empezara y terminara en aquellos confines, son hechos curiosos que deben aprenderse laboriosamente. Como instrumentos para ampliar los límites de la experiencia, introducen en su esfera grandes hechos y cosas de otro modo extraños —y desconocidos y se transfiguran por el uso a que se destinan. La luz, el viento, las corrientes, el comercio y las relaciones públicas vienen de lejos y llevan lejos el pensamiento. Seguir su curso es ampliar el espíritu, no llenándolo con más informaciones, sino rehaciendo el significado de lo que anteriormente fue cosa sabida.

El mismo principio coordina las ramas o fases del estudio geográfico que tienden a convertirse en especializadas y separadas. La geografía matemática o astronómica, la fisiográfica, la topográfica, la política y la comercial, todas presentan sus aspiraciones. ¿Cómo han de ajustarse? ¿Por un compromiso externo que de tanto en tanto se presenta en cada una de ellas? Ningún otro método puede encontrarse al menos que se tenga constantemente en cuenta que el centro de gravedad se halla en el aspecto cultural o humano de la materia. Desde este centro, todo material llega a ser apropiado en cuanto es necesario para ayudar a apreciar la significación de las actividades y relaciones humanas. Las diferencias de civilización en las regiones frías y tropicales, las invenciones especiales industriales y políticas de los pueblos de las regiones templadas, no pueden comprenderse sin considerar a la Tierra como miembro del sistema solar. Las actividades económicas influyen profundamente en el intercambio social y en la organización política, de una parte, y reflejan las condiciones físicas, de otra. Las especializaciones de estos temas corresponden a los especialistas: su interacción concierne al hombre como un ser cuya experiencia es social.

Incluir el estudio de la naturaleza en la geografía parece sin duda forzado, y verbalmente lo es. Pero en la idea educativa no hay más que una realidad y es lamentable que en la práctica tengamos dos nombres, pues la diversidad de nombres tiende a ocultar la identidad de significado. La naturaleza y la Tierra deberían ser términos equivalentes y lo mismo el estudio de la Tierra y el de la naturaleza. Todo el mundo sabe que el estudio de la naturaleza ha sufrido de superficialidad en las escuelas, por tener que tratar un gran número de puntos aislados. Se han estudiado por ejemplo, las partes de una flor aparte de la flor como órgano; la flor, aparte de la planta; la planta, aparte del suelo, del aire y de la luz en los que y por los que vive. El resultado es una inevitable inercia de los temas a los que se incita la atención, pero que están tan aislados que no alimentan la imaginación. La falta de interés es tan grande que se ha propuesto seriamente vivir el animismo para revestir con mitos los hechos y sucesos naturales a fin de que puedan atraer y retener el espíritu. En innumerables casos se recurrió a personificaciones más o menos ridículas. El método era absurdo, pero expresaba la necesidad real de una atmósfera humana. Los hechos se habían reducido a piezas al ser sacados de su trama. No pertenecían ya a la Tierra; no tenían lugar de residencia en ninguna parte. Como compensación se recurrió a asociaciones artificiales y sentimentales. El remedio real consiste en hacer del estudio de la naturaleza un estudio de la *naturaleza,* no de fragmentos a los que se han desprovisto de sentido por la supresión total de las situaciones en que se produjeron y en que actuaron. Cuando se trata a la naturaleza como un todo, igual que la Tierra en sus relaciones, sus fenómenos entran en sus relaciones naturales de simpatía y asociación con la vida humana y no se necesitan sustitutos artificiales.

3. La historia y la vida social presente

La segregación que agota la vitalidad de la historia es el divorcio respecto a los modos e intereses presentes de la vida social. El pasado como pasado no es ya nuestro asunto. Si estuviera completamente pasado y realizado no habría hacia él más que una actitud razonable. Dejar a los muertos enterrar a sus muertos. Pero el conocimiento del pasado es la clave para comprender el presente. La historia trata del pasado, pero este pasado es la historia del presente. Un estudio inteligente del descubrimiento, exploraciones y colonización de América, del movimiento de expansión de sus habitantes, de la inmigración, etc., sería un estudio de los Estados Unidos como son hoy: del país en que ahora vivimos. Estudiándolo en su proceso de formación se revelan muchas cosas que son demasiado complejas para ser directamente captadas por la comprensión. El método genético fue quizá la principal adquisición científica de la segunda mitad del siglo XIX. Su principio es que el camino para penetrar en un producto complejo consiste en trazar el proceso de su formación, seguirlo a través de las etapas sucesivas de su desarrollo. Es unilateral aplicar este método a la historia como si significara sólo el lugar común

de que el estado social presente no puede separarse de su pasado. Significa igualmente que el pasado no puede separarse del presente vivo y conservar su sentido. El verdadero punto de partida es siempre alguna situación presente con sus problemas.

Este principio general puede aplicarse sumariamente a una consideración de sus efectos sobre algunos puntos. El método biográfico se recomienda generalmente como el método natural de abordar el estudio histórico. Las vidas de los grandes hombres, de los héroes y dirigentes hacen concretos y vitales episodios históricos que de otro modo serían abstractos e incomprensibles. Condensan en imágenes vivas series complicadas y confusas que se extienden tanto por el espacio y el tiempo que sólo un espíritu muy cultivado puede seguirlos y desenredarlos. No puede ofrecer duda la solidez psicológica de este principio. Pero se le interpreta mal cuando se le emplea para poner excesivamente de relieve las acciones de unos pocos individuos sin referencia a las situaciones sociales que representan. Cuando se relata una biografía justamente como una información de los actos de un hombre aislado de las condiciones que le rodean y para las cuales sus actividades eran una respuesta, no poseemos un estudio de la historia, pues no constituye un estudio de la vida social, que es cosa de individuos en asociación. Sólo logramos una capa de azúcar que hace más fácil tragar ciertos fragmentos de información.

Últimamente se ha prestado mucha atención a la vida primitiva como una introducción al aprendizaje de la historia. Aquí también hay un modo acertado y otro equivocado de concebir su valor. El carácter aparentemente ya formado y la complejidad de las condiciones presentes, su carácter, al parecer duro y firme es un obstáculo casi insuperable para obtener un conocimiento de su naturaleza. El recurrir a lo primitivo puede proporcionar los elementos fundamentales de la situación presente en una forma inmensamente simplificada. Es como deshilachar un tejido tan complejo y tan próximo a los ojos que no puede verse su trama hasta que aparecen los trazos más gruesos de su dibujo. No podemos simplificar las situaciones presentes por un experimento deliberado, pero el recurrir a la vida primitiva nos presenta la especies de resultados que desearíamos de un experimento. Las relaciones sociales y los modos de acción organizada se reducen a sus formas más bajas. Sin embargo, cuando se pasa por alto esta finalidad social, el estudio de la vida primitiva se convierte simplemente en una recitación de los rasgos sensacionales y excitantes del salvajismo.

La historia primitiva sugiere la historia industrial. Pues una de las principales razones para acudir a las condiciones más primitivas a fin de resolver el presente en factores percibidos más fácilmente es que podemos comprender cómo se han resuelto los problemas fundamentales de procurarse la subsistencia, la protección y el refugio; y viendo como se han resuelto en los primeros días de la raza humana, formarse alguna concepción del largo camino que hubo de recorrerse y de las invenciones sucesivas por las cuales la raza ha llegado a la cultura. No necesitamos intervenir en la discusión respecto a la interpretación económica de la historia para comprender que la historia industrial de la humanidad ofrece una visión de dos fases importantes de la vida

social en una forma que no puede hacerlo ninguna otra fase de la historia. Nos presenta el conocimiento de las invenciones sucesivas por las cuales se ha aplicado la ciencia al control de la naturaleza en interés de la seguridad y prosperidad de la vida social. Revelará así las causas sucesivas del progreso social. Su otro servicio es colocar ante nosotros las cosas que conciernen fundamentalmente a todos los hombres en común: las ocupaciones y valores referentes al ganarse la vida. La historia económica trata de las actividades, del proceso y de la fortuna del hombre común como no lo hace ninguna otra rama de la historia. La cosa que todo individuo *tiene que hacer* es vivir; la cosa que la sociedad *tiene que hacer* es lograr de cada individuo su justa contribución al bienestar general y tratar que éste obtenga, a su vez, justa retribución.

La historia económica es más humana, más democrática y por tanto más liberalizadora que la historia política. No trata de la elevación y caída de los príncipes y potentados, sino del desarrollo de las libertades efectivas, mediante el dominio sobre la naturaleza, del hombre común sobre la naturaleza para quien no existen la realeza y los principados.

La historia industrial ofrece también un camino más fácil para comprender la íntima conexión de las luchas, éxitos y fracasos del hombre que lo hace la historia política, por no decir nada de la historia militar, en la cual se convierte tan fácilmente la historia política cuando se la reduce al nivel de la comprensión juvenil. Pues la historia industrial es esencialmente un estudio del modo en que el hombre ha aprendido a utilizar las energías naturales desde el momento en que los hombres explotaban las energías musculares de otros hombres hasta el momento en que, como promesa, si no como realidad, los recursos de la naturaleza se hallan tan dominados que capacitan a los hombres para extender sobre ella un dominio común. Cuando se deja fuera la historia del trabajo y las condiciones para el uso del suelo, de las minas, de las plantas y animales domésticos y cultivados, de la manufactura y la distribución, la historia tiende a convertirse en meramente literaria, en una novela sistematizada de una humanidad mística que vive en sí misma en vez de vivir sobre la Tierra.

Quizá la rama más olvidada de la historia en la educación general es la historia intelectual. Estamos sólo comenzando a comprender que los grandes héroes que han hecho avanzar los destinos humanos no son los políticos, los generales y los diplomáticos, sino los descubridores e inventores científicos que han puesto en manos del hombre los instrumentos de una experiencia expansiva y controlada y los artistas y poetas que han celebrado sus luchas, triunfos y derrotas en un lenguaje pictórico, plástico o escrito tal, que su significado se ha hecho universalmente accesible a los demás. Una de las ventajas de la historia industrial como historia de la adaptación progresiva por el hombre de las fuerzas naturales a los usos sociales es la oportunidad que ofrece para la consideración del avance en los métodos y resultados del conocimiento. En la actualidad los hombres están acostumbrados a elogiar la inteligencia y la razón en términos generales; se alega su importancia fundamental. Pero los alumnos salen con frecuencia del estudio convencional de la historia y piensan o bien que el intelecto humano es una cantidad estática que

no ha progresado con la invención de métodos mejores o bien que la inteligencia es un factor histórico despreciable salvo si se le considera como una exposición de sagacidades intelectuales. Seguramente que no podría inventarse un modo mejor de dar sentido auténtico al papel que el espíritu ha de desempeñar en la vida, que un estudio de la historia que exponga claramente cómo todo el avance de la humanidad, desde el salvajismo a la civilización, ha dependido de los descubrimientos e invenciones intelectuales, y el modo en que las cosas ordinariamente figuran más en los trabajos históricos ha provocado problemas colaterales y hasta obstáculos para la inteligencia.

Estudiada de esta manera, la historia llegaría a ser naturalmente de mucho más valor ético en la enseñanza. La visión inteligente de las formas actuales de la vida asociada es necesaria para un carácter cuya moralidad sea algo más que una inocencia incolora. El conocimiento histórico ayuda a ofrecer tal visión. Es un órgano para analizar la trama y la urdimbre de la presente estructura social o de hacer conocer las fuerzas que han tejido el material. El uso de la historia para cultivar una inteligencia socializada constituye su significación moral. Es posible emplearla como una especie de depósito de anécdotas proyectadas para inculcar lecciones morales especiales sobre esta virtud o aquel vicio. Pero tal enseñanza no es tanto un uso ético de la historia como un esfuerzo para crear impresiones morales por medio de un material más o menos auténtico. En el mejor caso, producirá un brillo emocional pasajero; en el peor caso, una dura indiferencia hacia la moralidad. La ayuda que puede prestar la historia a una comprensión simpática e inteligente de las situaciones sociales actuales en que participan los individuos es un tesoro moral permanente y constructivo.

Sumario

Constituye la naturaleza de una experiencia poseer implicaciones que van más allá de lo que al principio se observa conscientemente en ella. Llevando a la conciencia estas conexiones o implicaciones se aumenta el sentido de la experiencia. Toda experiencia, por trivial que sea en su primera aparición, es capaz de asumir una riqueza infinita de significado al extender su esfera de conexiones percibidas. La comunicación normal con los demás es el modo más rápido de efectuar este desarrollo, porque enlaza los resultados netos de la experiencia del grupo y aun de la raza con la experiencia del individuo. Por comunicación normal se entiende aquélla en que existe un interés conjunto, un interés normal, de modo que uno se halla dispuesto a dar y otro a tomar. Esto contrasta con el contar o firmar cosas simplemente para impresionarlas sobre otro, meramente para comprobar cuánto ha retenido o puede reproducir literalmente.

La geografía y la historia son los dos grandes recursos escolares para producir la ampliación del sentido de una experiencia personal directa. Las ocupaciones activas descritas en el capítulo anterior trascienden en espacio y tiempo respecto a la naturaleza y al hombre. A menos que se enseñen por

razones externas o como meros modos de destreza, su principal valor educativo está en que proporcionan los caminos más directos o interesantes para penetrar en el mundo más amplio de los significados comprendidos en la historia y la geografía. En tanto que la historia hace explícitas las implicaciones humanas y la geografía las conexiones naturales, estas materias son dos fases del mismo todo vivo, puesto que la vida de los hombres en asociaciones transcurre en la naturaleza, no como un asiento accidental, sino como el material y el medio de desarrollo.

CAPÍTULO XVII

La ciencia en el plan de estudios

1. *Lo lógico y lo psicológico*

Por ciencia se entiende, como ya se ha indicado, aquel conocimiento que es el producto de los métodos de observación, reflexión y comprobación que se adoptan deliberadamente para obtener una materia establecida y asegurada. Supone un esfuerzo inteligente y persistente para revisar las creencias corrientes con el fin de limpiarlas de lo que es erróneo, de contribuir a su precisión y sobre todo de darle tal forma que pueda hacerse lo más evidente posible la recíproca dependencia de los diversos hechos. Como todo conocimiento, es un resultado de la actividad que produce ciertos cambios en el ambiente. Pero en este caso, la cualidad del conocimiento resultante es el factor controlador y no un incidente de la actividad. Lógica y pedagógicamente, la ciencia es el perfeccionamiento del conocer, su última etapa.

La ciencia, en suma, significa una comprensión de las implicaciones *lógicas* de todo conocimiento. El orden lógico no es una forma impuesta sobre lo que se conoce: es la forma propia del conocimiento perfeccionado. Pues significa que la afirmación de la materia del estudio es de tal naturaleza que revela a quien la comprende las premisas de que se deriva y las conclusiones a que llega (véase pág. 166). Así como de unos huesos el zoólogo competente reconstruye un animal, así de la forma de una tesis matemática o física el especialista en la materia puede formarse una idea del sistema de verdades en que tiene su lugar.

Para el no experto, sin embargo, esta forma perfeccionada es un bloque obstaculizador. Precisamente porque el material se formula con referencia al fomento del conocimiento como un fin en sí, quedando ocultas sus conexiones con el material de la vida diaria. Para el lego, los huesos son una mera curiosidad. Hasta que ha dominado los principios de la zoología, sus esfuerzos para obtener algo de ellos serán azarosos y ciegos. Desde el punto de vista del aprendiz, la forma científica es un ideal a ser alcanzado y no un pun-

to de partida. Esto, no obstante, es una práctica frecuente partir en la instrucción de los rudimentos de la ciencia algo simplificados. La consecuencia necesaria es el aislamiento de la ciencia respecto a la experiencia significativa. El alumno aprende símbolos sin la clave para su interpretación. Adquiere una masa técnica de información sin la capacidad para descubrir sus conexiones con los objetos y operaciones con que está familiarizado; con frecuencia adquiere simplemente un vocabulario peculiar.

Hay una fuerte tentación a suponer que presentar la materia en su forma perfeccionada proporciona un camino real al aprender. ¿Qué más natural que suponer que al ser inmaduro se le puede ahorrar tiempo y energía y protegerle del error innecesario comenzando donde los investigadores competentes lo han dejado? El resultado está escrito ampliamente en la historia de la educación. Los alumnos comienzan su estudio de la ciencia con textos en los cuales la materia está organizada en temas conforme al orden del especialista. Los conceptos técnicos, con sus definiciones, se introducen desde el principio. Las leyes se enseñan en una etapa muy temprana, en el mejor caso con unas pocas indicaciones sobre el modo en que se ha llegado a ellas. Los alumnos aprenden una "ciencia" en vez de aprender el modo científico de tratar el material familiar de la experiencia ordinaria. El método del estudiante adelantado domina la enseñanza del colegio; el procedimiento del colegio se transfiere a la escuela secundaria, y así hasta abajo de la línea, con las omisiones necesarias para hacer la materia más fácil.

Al método cronológico que comienza con la experiencia del alumno y que desarrolla de ésta los modos más adecuados del estudio científico se le llama con frecuencia método "psicológico", a diferencia del método lógico del experto o especialista. La aparente pérdida del tiempo que supone está más que compensada por la comprensión superior y el interés vital alcanzados. Lo que aprende el alumno lo comprende al menos. Además, al seguir en conexión con los problemas seleccionados del material del conocimiento diario, los métodos por los cuales los científicos han alcanzado su conocimiento perfeccionado, obtiene un poder o capacidad independiente para tratar el material a su alcance y evita la confusión mental y el disgusto intelectual que acompañan al estudio de la materia cuyo sentido es sólo simbólico. Puesto que la masa de los alumnos nunca va a convertirse en especialistas científicos, es mucho más importante que adquieran una visión de lo que significa el conocimiento científico que el que imiten en gran escala y de segunda mano los resultados que han logrado los científicos. Los estudiantes no irán quizá tan lejos respecto al "camino recorrido", pero serán seguros e inteligentes en lo que recorran. Y se puede decir con seguridad que los pocos que llegan a ser expertos científicos tendrán una mejor preparación que si hubieran sido anegados por una gran masa de información formulada de un modo puramente técnico y simbólico. En realidad, los que llegan a ser hombres de ciencia con éxito son aquellos que por su propio poder logran evitar las trampas de una introducción escolástica tradicional en la ciencia.

El contraste entre las esperanzas de los hombres que hace una o dos generaciones lucharon, con grandes dificultades, para conquistar un lugar a

la ciencia en la educación y el resultado generalmente alcanzado, es penoso. Herbert Spencer, indagando qué conocimiento es más valioso, concluyó que desde todos los puntos de vista el conocimiento científico es de más valor. Pero su argumento suponía inconscientemente que el conocimiento científico podía comunicarse en una forma ya hecha. Prescindiendo de los *métodos* por los cuales la materia de estudio de nuestras actividades ordinarias se trasmuta en una forma científica, ignoraba el método por el cual solamente la ciencia es ciencia. La instrucción ha procedido con demasiada frecuencia sobre un plan análogo. Pero no existe ningún arte mágico adscripto al material formulado en una forma científica técnicamente correcta. Cuando se ha aprendido en estas condiciones, aquél permanece como un cuerpo de información inerte. Además, su forma de afirmación lo aleja del contacto fructífero con las experiencias cotidianas más que lo hace el modo de expresión propio de la literatura. Sin embargo, no se sigue que las reclamaciones hechas a favor de la instrucción científica sean injustificables. Pues el material así enseñado no es ciencia para el alumno.

El contacto con las cosas y los ejercicios de laboratorio, aun cuando supone una gran mejora sobre los libros de texto redactados según un plan deductivo, no bastan para satisfacer las necesidades. Aunque son una parte indispensable del método científico, no constituyen por sí solos el método científico. Los materiales físicos pueden manipularse con aparatos científicos, pero los materiales pueden disociarse en sí mismos y en los modos en que son manejados, de los materiales y procesos empleados fuera de la escuela. Los problemas que se estudian pueden ser *sólo* problemas de la ciencia, esto es, problemas que podrían ocurrírsele al ya iniciado en la ciencia de la materia en cuestión. Nuestra atención puede dedicarse a ganar destreza en la manipulación técnica sin referencia a la conexión de los ejercicios de laboratorio con un problema relativo a la materia de estudio. Hay a veces un ritual para la instrucción del laboratorio lo mismo que para las religiones paganas[1].

Se ha mencionado incidentalmente que las formulaciones científicas, o formas lógicas, implican el uso de signos o símbolos. Esta afirmación se aplica, naturalmente, a todos los usos del lenguaje. Pero en el vernáculo, el espíritu procede directamente del símbolo a la cosa significativa. La asociación con el material familiar es tan íntima que el espíritu no se detiene en el signo. Los signos se proponen sólo representar las cosas y los actos. Pero en la terminología científica tiene un uso adicional. Está destinada, como hemos visto, no para representar las cosas directamente en su uso práctico en la experiencia, sino para las cosas colocadas en un sistema cognoscitivo. En último término, naturalmente, designan las cosas de nuestro conocimiento por sentido común. Pero inmediatamente no las designan en su contexto ordi-

[1] En el aspecto positivo, debemos referirnos al valor de los problemas que surgen del trabajo en el jardín, el taller, etc. Puede tratarse el laboratorio como un recurso adicional para proporcionar condiciones y procedimientos para la mejor solución de los problemas.

nario, sino traducidas en las formas de la investigación científica. Los átomos, las moléculas, las fórmulas químicas, las proposiciones matemáticas en el estudio de la física, todo esto tiene primariamente un valor intelectual y sólo indirectamente un valor empírico. Representan instrumentos para la prosecución de la ciencia. Como ocurre con los demás instrumentos, su significación sólo puede aprenderse por el uso. No podemos procurarnos la comprensión de su sentido apuntando a las cosas, sino sólo apuntando a su labor cuando se emplean como parte de la técnica del conocimiento.

Aun el círculo, el cuadrado, etc., de la geometría ofrecen una diferencia de los cuadrados y círculos del conocimiento familiar y cuando más se avanza en la ciencia matemática mayor es el alejamiento de las cosas empíricas cotidianas. Se prescinden de las cualidades que no cuentan para la prosecución del conocimiento sobre las relaciones espaciales; se acentúan las cosas que son importantes para este propósito. Si se lleva el estudio más adelante, se encuentra que aun las propiedades que son significativas para el conocimiento espacial ceden su lugar a las que facilitan el conocimiento de otras cosas, quizá un conocimiento de las relaciones generales del mundo. No habrá nada en las definiciones conceptuadas ni aun para seguir la forma espacial, el tamaño o la dirección. Esto no significa que sean invenciones mentales irreales, sino que indica que las cualidades físicas directas se han transmutado en instrumentos para un fin especial, el fin de la organización intelectual. En toda máquina, el estado primario del material se ha modificado, subordinándolo al uso con algún propósito. No es lo importante su forma original, sino su adaptación a un fin. No poseería el conocimiento de una máquina quien enumera todos los materiales que entran en su estructura, sino sólo el que conociese sus usos y pudiera decir por qué se emplean así. Del mismo modo, sólo tiene un conocimiento de las concepciones matemáticas quien ve los problemas en que funcionan y su utilidad específica al tratar estos problemas. "Conocer" las definiciones, reglas, fórmulas, etc., es como conocer los nombres de las partes de una máquina sin conocer lo que éstas hacen. En un caso y en el otro el sentido o contenido intelectual es lo que el elemento realiza en el sistema del cual es miembro.

2. *La ciencia y el progreso social*

Suponiendo que el desarrollo del conocimiento directo obtenido en las ocupaciones de interés social es llevado a una forma lógica perfecta, surge la cuestión respecto a su lugar en la experiencia. En general, la respuesta es que la ciencia marca la emancipación del espíritu respecto a la devoción a los propósitos habituales y hace posible la prosecución sistemática de nuevos fines. Es el órgano del progreso en acción. Se piensa a veces el progreso como la aproximación paulatina a fines ya buscados. Pero ésta es una forma menor de progreso, porque requiere sólo un perfeccionamiento de los medios de acción o un avance técnico. Los modos más importantes de progreso consisten en enriquecer los propósitos anteriores y en formar otros nuevos. Los

deseos no son una cantidad fija, ni el propósito significa una cantidad creciente de satisfacción. Con el aumento de la cultura y un nuevo dominio de la naturaleza se crean nuevos deseos y demandas de nuevas cualidades de satisfacción, pues la inteligencia percibe nuevas posibilidades de actividad. Esta proyección de nuevas posibilidades lleva a la búsqueda de nuevos medios de ejecución y tiene lugar el progreso; en tanto que el descubrimiento de objetos no utilizados todavía lleva a sugerir nuevos fines.

Que la ciencia es el medio principal de perfeccionar el control de los medios de acción lo testimonia la gran cosecha de invenciones que siguieron al dominio intelectual de los secretos de la naturaleza. La maravillosa transformación de la producción y distribución conocida como la revolución industrial es el fruto de la ciencia experimental. Los ferrocarriles, los vapores, los motores eléctricos, el teléfono y el telégrafo, los automóviles, los aeroplanos y dirigibles son pruebas evidentes de la aplicación de la ciencia a la vida. Pero ninguna de ellas sería de mucha importancia sin los millares de invenciones menos sensacionales por medio de las cuales se ha hecho tributaria nuestra vida diaria de la ciencia natural.

Debe admitirse que en una medida considerable el progreso así logrado sólo ha sido técnico: ha proporcionado medios más eficientes para satisfacer los deseos preexistentes más que ha modificado la cualidad del progreso humano. No hay por ejemplo ninguna civilización moderna que sea igual a la cultura griega en todos sus aspectos. La ciencia es todavía demasiado reciente para haber sido absorbida en una disposición imaginativa y emocional. Los hombres se mueven más fácil y seguramente hacia la realización de sus fines, pero sus fines siguen siendo en gran parte lo que fueron antes de la ilustración científica. Este hecho coloca sobre la educación la responsabilidad de utilizar de un modo que modifique la actitud habitual de la imaginación y el sentimiento no dejándola como una extensión de nuestros brazos y piernas físicos.

El avance de la ciencia ha modificado ya los pensamientos del hombre sobre los propósitos y bienes de la vida en una medida suficiente para dar alguna idea de la naturaleza de esta responsabilidad y de los modos de cumplirla. La ciencia, influyendo en la actividad humana, ha derribado las barreras físicas que anteriormente separaban a los hombres; ha ensanchado inmensamente el área de intercambio. Ha promovido la interdependencia de los intereses de una escala enorme. Ha traído consigo una convicción establecida de la posibilidad de control sobre la naturaleza en interés de la humanidad y así ha dirigido a los hombres a mirar hacia el futuro en vez de al pasado. La coincidencia del ideal del progreso con el avance de la ciencia no es una mera coincidencia. Antes de este avance los hombres colocaron la edad de oro en la antigüedad remota. Ahora enfrentan el futuro con una firme creencia en que la inteligencia debidamente empleada puede vencer los males que en otro tiempo pensaron inevitables. Dominar las enfermedades devastadoras no es ya un sueño; la esperanza de abolir la pobreza no es una utopía. La ciencia ha familiarizado a los hombres con la idea del desarrollo, produciendo su efecto prácticamente en la mejora gradual y persistente del estado de nuestra humanidad común.

El problema del uso educativo de la ciencia consiste pues en crear una inteligencia fecundada por la ciencia en la posibilidad de la dirección de los asuntos humanos por sí mismos. El método de la ciencia, engranado mediante la educación en el hábito, significa la emancipación de las reglas empíricas y de la rutina engendrada por los procedimientos empíricos. La palabra empírico, en su uso ordinario, no significa "conexionado con experimentos", sino más bien lo tosco e irracional. Bajo la influencia de las condiciones creadas por la no existencia de la ciencia experimental, se opuso en todas las filosofías dominantes del pasado la experiencia a la razón y a lo verdaderamente racional. El conocimiento empírico significa el conocimiento acumulado por una multitud de casos pasados sin una inteligente penetración en los principios de ninguno de ellos. Decir que la medicina era empírica significa que *no* era científica, sino una forma práctica basada en observaciones acumuladas de las enfermedades y de los remedios usados más o menos al azar. Tal forma de práctica es necesariamente fortuita; depende de la suerte. Lleva por sí misma a la decepción y a la charlatanería. La industria que está "empíricamente" controlada impide las aplicaciones constructivas de la inteligencia; depende de seguir en una forma limitativa servil los modelos establecidos en el pasado. La ciencia experimental significa la posibilidad de usar las experiencias pasadas como sirvientes, no como las armas del espíritu. Significa que la razón opera dentro de la experiencia, y no más allá de ella, para darle una cualidad inteligente o razonable. La ciencia es la experiencia que llega a ser racional. El efecto de la ciencia es, así, cambiar la idea del hombre respecto a la naturaleza y a las posibilidades inherentes de la experiencia. Por el mismo motivo, cambia también la idea y la operación de la razón. En vez de ser algo de la experiencia, remoto, aislado, concerniente a una región sublime que no tiene nada que hacer con los hechos experimentados de la vida, se encuentra viviendo en la experiencia: el factor por el cual las experiencias pasadas se purifican y se transforman en instrumentos para el descubrimiento y el progreso.

El vocablo "abstracto" tiene más bien una mala fama en el lenguaje popular, siendo usado para significar no sólo lo que es abstruso y difícil de comprender, sino también lo que está muy alejado de la vida. Pero la abstracción es un carácter indispensable en la dirección reflexiva de la actividad. Las situaciones no se repiten literalmente. El hábito trata a las nuevas ocurrencias como si fueran idénticas a las antiguas; por tanto, es suficiente cuando los elementos diferentes o nuevos son insignificantes para los propósitos presentes. Pero cuando los nuevos elementos requieren una atención especial, la reacción casual es el único recurso a menos que se ponga en juego la abstracción. Pues ésta selecciona deliberadamente de la materia de las experiencias anteriores lo que se estima útil para tratar lo nuevo. Significa la transferencia consciente de un significado embebido en la experiencia pasada para usarlo en una nueva. Es la verdadera arteria de la inteligencia, para hacer intencionalmente utilizable una experiencia para la guía de otra.

La ciencia realiza esta elaboración de las materias anteriores a una gran escala. Aspira a liberar una experiencia de todo lo que es puramente perso-

nal y estrictamente inmediato; aspira a separar todo lo que tiene en común con la materia de las demás experiencias y que, por ser común, puede guardarse para un uso *ulterior.* Es así un factor indispensable en el progreso social. En toda experiencia tal como ocurre hay mucho que, aunque puede tener una significación valiosa para el individuo implicado en la experiencia, es peculiar e irreproducible. Desde el punto de vista de la ciencia, este material es accidental, mientras que son esenciales los rasgos ampliamente compartidos. Todo lo que sea único en la situación, puesto que depende de las peculiaridades del individuo y de la conciencia de las circunstancias, es inútil para los demás; así que a menos que lo compartido se abstraiga y fije mediante un símbolo adecuado, todo el valor de la experiencia puede perecer en su transcurso. Pero la abstracción y el uso de términos para registrar lo que se abstrae pone el valor neto de la experiencia individual a la disposición permanente de la humanidad. Nadie puede prever en detalle cuándo y cómo puede ser ello de uso ulterior. El hombre de ciencia al desarrollar sus abstracciones es como un fabricante de instrumentos intelectuales que no sabe quién los utilizará ni cuándo. Pero los instrumentos intelectuales son infinitamente más flexibles en su campo de adaptación que los instrumentos mecánicos.

La generalización es la contrapartida de la abstracción. Es el funcionamiento de una abstracción en su aplicación a una nueva experiencia concreta: su ampliación para aclarar y dirigir nuevas situaciones. La referencia a estas posibles aplicaciones es necesaria para que la abstracción pueda ser fructífera, en vez de un formalismo estéril que acaba en sí mismo. La generalización es esencialmente un recurso social. Cuando los hombres identificaron exclusivamente sus intereses con los de un círculo limitado sus generalizaciones quedaron igualmente restringidas. El punto de vista no permitió una visión amplia y libre. Los pensamientos del hombre quedaron atados a un espacio contraído y a un tiempo breve, quedaron limitados a sus propias costumbres establecidas como una medida de todos los valores posibles. La abstracción y la generalización científica son equivalentes a adoptar el punto de vista de todo hombre, cualquiera que sea su localización en el tiempo y en el espacio. En tanto que esta emancipación de las condiciones y episodios de las experiencias concretas explica el carácter lejano y "abstracto" de la ciencia, explica también su amplio y libre campo para nuevas aplicaciones fructíferas en la práctica,

Los vocablos y las proposiciones registran, fijan y transmiten lo que se abstrae. Un significado separado de una experiencia dada no puede permanecer colgado en el aire. Tiene que adquirir una residencia localizada. Los nombres dan a los significados abstractos un lugar y un cuerpo físico. La formulación no es así una explicación *a posteriori* o un producto secundario: es esencial para completar la obra del pensamiento. Las personas conocen muchas cosas que no pueden explicar, pero tal conocimiento permanece siendo práctico, directo y personal. Un individuo puede usarlo para sí mismo; puede ser capaz de actuar con él eficientemente. Los artistas y los hombres ejecutivos tienen a menudo su conocimiento en ese estado. Pero es personal,

intransferible y en cierto sentido instintivo. Para formular el sentido de una experiencia, el hombre tiene que tener conscientemente en cuenta las experiencias de los demás. Tiene que intentar encontrar un punto de vista que incluya las experiencias de los otros tanto como las suyas. De otro modo no puede comprenderse su comunicación. Habla un lenguaje que nadie conoce. Mientras que el arte literario proporciona el éxito supremo al expresar las experiencias de modo que sean vitalmente significativas para los demás, el vocabulario de la ciencia está ideado, en otra forma, para expresar el sentido de las cosas experimentadas en símbolos que conocerá todo el que estudie la ciencia. La formulación estética revela y realiza el sentido de las experiencias que uno ya tiene; la formulación científica proporciona los instrumentos para construir nuevas experiencias con los significados transformados.

Resumiendo: la ciencia representa el oficio de la inteligencia, en la proyección y control de nuevas experiencias proseguidas sistemática e intencionalmente y en la escala debida a la liberación de las limitaciones del hábito. Aquélla es el único instrumento del progreso consciente, diferente del accidental. Y si su carácter general y remoto de las condiciones individuales le confieren ciertos tecnicismo y alejamiento, estas cualidades son muy diferentes de las de la teorización meramente especulativa. Estas últimas se hallan permanentemente disociadas de la práctica; las primeras están temporalmente separadas por causas de una aplicación más amplia y más libre a la ulterior aplicación concreta. Hay un género de teoría ociosa que es antitética a la práctica; pero la teoría auténticamente científica cae dentro de la práctica como el instrumento de su expansión y su dirección a nuevas posibilidades.

3. El naturalismo y el humanismo en la educación

Existe una tradición pedagógica que opone la ciencia a la literatura y la historia en el programa escolar. La contienda entre los representantes de los dos intereses tiene una fácil explicación histórica. La literatura y el lenguaje y una filosofía literaria quedaron atrincherados en todas las instituciones de enseñanzas superior antes de que naciera la ciencia experimental. Ésta tuvo naturalmente que abrirse camino. Ningún interés fortificado y protegido renuncia fácilmente a ningún monopolio que pueda poseer. Pero la suposición generalizada de que el lenguaje y los productos literarios son de cualidad exclusivamente humanista y de que la ciencia es de carácter puramente físico, es una falsa noción que tiende a paralizar el uso educativo de ambos estudios. La vida humana no ocurre en el vacío, ni la naturaleza es un mero escenario para la representación de un drama. La vida del hombre está ligada al proceso de la naturaleza; su carrera, para su éxito o fracaso, depende del modo en que la naturaleza interviene en ella. El poder del hombre en el control deliberado de sus propios asuntos depende de la capacidad para dirigir el uso de las energías naturales: una capacidad que a su vez depende de su penetración en los procesos de la naturaleza. Sea lo que fuere para el espe-

cialista la ciencia natural, para el propósito educativo es el conocimiento de las condiciones de la acción humana. Conocer el medio en que se realiza el intercambio social y los medios y los obstáculos para su desarrollo progresivo es tener el dominio de un conocimiento de calidad completamente humanista. Quien ignora la historia de la ciencia desconoce las luchas por las que ha pasado la humanidad desde la rutina y el capricho, desde la sumisión supersticiosa a la naturaleza, desde los esfuerzos para usarla mágicamente a la auto-posesión intelectual. Es demasiado sabido que la ciencia puede enseñarse como una serie de ejercicios formales y técnicos. Esto ocurre siempre que se hace un fin en sí de la información sobre el mundo. El fracaso de tal instrucción para procurar cultura no es, sin embargo, una prueba de la antítesis del conocimiento natural respecto a la preocupación humanista, sino la evidencia de una actitud educativa equivocada.

La aversión a emplear el conocimiento científico, tal como funciona en las ocupaciones del hombre es la supervivencia de una cultura aristocrática. La idea de que el conocimiento "aplicado" es algo menos valioso que el conocimiento "puro" era natural a una sociedad en la que todo el trabajo útil lo realizaban los esclavos y los siervos, y en la cual la industria estaba controlada por los modelos establecidos por la costumbre más que por la inteligencia. La ciencia, o el conocimiento más elevado, fue entonces identificada con el puro teorizar aparte de toda aplicación a los usos de la vida, y el conocimiento relativo a las artes sufrió el estigma atribuido a las clases sociales que las aplicaban (véase Capítulo XIX). La idea de la ciencia así engendrada persistió después que la ciencia hubo adoptado los procedimientos de las artes, usándolos para la producción del conocimiento, y después del nacimiento de la democracia. Considerando, sin embargo, a la teoría justamente como teoría, lo que concierne a la humanidad es de mayor significación para el hombre que lo que concierne al mundo meramente físico. Al adoptar el criterio del conocimiento establecido por una cultura literaria, alejada de las necesidades prácticas de la masa de los hombres, los defensores pedagógicos de la educación científica se colocaron en una posición estratégica desventajosa. En tanto que adoptan la idea de la ciencia apropiada a su método experimental y a los movimientos de una sociedad democrática e industrial, no tendrán dificultad en demostrar que la ciencia natural es más humanista que un supuesto humanismo que basa sus esquemas educativos en los intereses especializados de una clase social ociosa.

Pues, como ya hemos indicado, se dificultan los estudios humanistas cuando se les opone al estudio de la naturaleza. Tienden a reducirse a estudios exclusivamente literarios y lingüísticos, los cuales a su vez tienden a contraerse a los "clásicos", a las lenguas no habladas. Pues las lenguas modernas pueden, evidentemente, utilizarse y por tanto caer en la excomunión. Sería difícil encontrar en la historia nada más irónico que las prácticas educativas que han identificado exclusivamente las "humanidades" con el conocimiento del latín y el griego. El arte y las instituciones griegas y romanas hicieron contribuciones tan importantes a nuestra civilización que deberían darse siempre la más amplias oportunidades para conocerlas. Pero conside-

rarlos como los estudios humanos *por excelencia* supone un olvido deliberado de las posibilidades de las materias de estudio que son accesibles a la educación de las masas y tiende a cultivar un estrecho esnobismo: el de las clases cultas cuya insignia son los accidentes de las oportunidades exclusivas. El conocimiento es de cualidad humanista, no porque sea *sobre* los productos humanos del pasado, sino por lo que *hace* al liberar la inteligencia y la simpatía humanas. Toda materia de enseñanza que produce ese resultado es humana y toda materia que no lo produce no es educativa.

Sumario

La ciencia representa la fructificación de los factores cognoscitivos en la experiencia. En vez de satisfacerse con una mera exposición de lo que se refiere a la experiencia personal o habitual, aspira a una formulación que prevé las fuentes, los fundamentos y las consecuencias de una creencia. El logro de este objetivo proporciona un carácter lógico a las afirmaciones. Pedagógicamente, ha de observarse que las características lógicas del método, por pertenecer a materias que han alcanzado un elevado grado de elaboración intelectual, son diferentes del método del alumno, o sea del orden cronológico de pasar de una experiencia de cualidad intelectual más tosca a otra más definida. Cuando se ignora este hecho se trata a la ciencia como una suma de informaciones secas, que son, sin embargo, menos interesantes y más remotas que las informaciones ordinarias siendo formuladas en un vocabulario no habitual y técnico. La función que la ciencia ha de realizar en el programa es la que ha realizado para la raza: la emancipación de los incidentes locales y temporales de la experiencia y la apertura de perspectivas intelectuales no obscurecidas por los lógicos de la abstracción, la generalización y la formulación de accidentes del hábito y la predilección personales. Los rasgos lógicos de la abstracción, la generalización y la formulación definidas están asociados con esta función. Al emancipar a una idea del contexto particular en que se ha originado y al darle una referencia más amplia, se ponen a la disposición de todos los hombres los resultados de la experiencia de todo individuo. Así, última y filosóficamente, la ciencia es el órgano del progreso social general.

CAPÍTULO XVIII

Valores educativos

Las consideraciones incluidas en una discusión de los valores educativos se han indicado ya en la exposición de los fines e intereses. Los valores específicos discutidos ordinariamente en las teorías de la educación coinciden con los fines que se presentan usualmente. Son cosas tales como la utilidad, la cultura, la información, la preparación para la eficacia social, la disciplina o el poder mentales, etc. El aspecto de estos fines en virtud de los cuales son valiosos se ha tratado ya en nuestro análisis de la naturaleza del interés y no existe diferencia entre hablar del arte como un interés o preocupación y referirse a él como un valor. Ocurre, sin embargo, que la discusión de los valores se ha centrado ordinariamente en una consideración de los diversos fines determinados por las materias concretas del programa escolar. Aquélla ha formado parte de la tentativa para justificar esas materias señalando las contribuciones significativas a la vida resultante de su estudio. Una discusión explícita de los valores educativos ofrece así una oportunidad para revisar la discusión anterior de los fines e intereses, por una parte y del programa escolar, por otra, poniéndolos en conexión.

1. La naturaleza de la comprensión o apreciación

Gran parte de nuestra experiencia es indirecta: depende de los signos que intervienen entre las cosas y nosotros mismos, signos que representan a aquéllas. Una cosa es haber estado en la guerra, haber participado en sus peligros y durezas y otra es oír o leer sobre ella. Todo lenguaje, todo símbolo son instrumentos de una experiencia indirecta: en el lenguaje técnico la experiencia procurada por su medio es "mediata". Se halla en contraste con una experiencia inmediata, directa, algo en lo cual participamos vitalmente y de primera mano, en vez de hacerlo mediante la intervención de medios representativos. Como hemos visto, el alcance de la experiencia personal, vital-

mente directa, es muy limitado. Si no fuera por la intervención de procedimientos para representar los asuntos ausentes y distantes, nuestra experiencia permanecería casi al nivel de la de los brutos. Cada caso desde el salvajismo a la civilización depende de la invención de medios que amplían el alcance de la experiencia puramente inmediata y le da un sentido más profundo y más amplio, relacionándola con cosas que sólo pueden ser significadas o simbolizadas. Indudablemente, este hecho es el que constituye la causa de la disposición a identificar a una persona incultivada con otra analfabeta (tanto dependemos de las letras para la experiencia representativa o indirecta).

Al mismo tiempo (como hemos tenido también repetidas ocasiones de ver), existe siempre el peligro de que los símbolos no sean verdaderamente representativos; el peligro que en vez de evocar lo ausente y remoto de modo que los hagan entrar en una experiencia presente, los medios lingüísticos de representación se conviertan en fines en sí. La educación formal está peculiarmente expuesta a este peligro, con el resultado de que cuando sobreviene el saber culto le acompaña a menudo el mero saber libresco, el que se llama popularmente académico. En el lenguaje corriente, la frase "sentido comprensivo" se emplea para expresar la urgencia, el calor y la intimidad de una experiencia directa en contraste con la cualidad remota, pálida y fría de una experiencia representativa. Los términos "comprensión mental" y "apreciación" (o apreciación *auténtica*) son nombres más técnicos para el sentido comprensivo de una cosa. No es posible definir estas ideas si no es por sinónimos, como "llegar a poseerlo", "entrar realmente en ello", etc., pues el único medio de apreciar lo que significa la experiencia directa de una cosa es tenerla. Pero es la misma diferencia que existe entre leer la descripción técnica de un cuadro y verlo, o entre verlo solamente y ser impresionado por él; entre aprender ecuaciones matemáticas sobre la luz y sentirse arrastrado por la iluminación peculiarmente brillante de un paisaje soleado.

Nos encontramos así ante el peligro de la tendencia de la técnica y de otras formas puramente representativas a usurpar la esfera de las apreciaciones directas; en otras palabras, de la tendencia a suponer que los alumnos tienen un fundamento de comprensión directa de las situaciones suficiente para la superestructura de la experiencia representativa erigida con estudios escolarmente formulados. Esto no es un simple asunto de cantidad o de masa. La experiencia directa suficiente es aún más que un asunto de cualidad; tiene que ser de un género apropiado para conectarse pronto y fructíferamente con el material simbólico de la instrucción. Antes de que la instrucción pueda ponerse seguramente a transmitir los hechos y las ideas mediante signos, tiene que proporcionar situaciones auténticas en que la participación personal descubra el sentido del material y los problemas que transmite. Desde el punto de vista del alumno, las experiencias resultantes son valiosas por sí mismas; desde el punto de vista del maestro son también medios de proporcionar la materia de estudio requerida para comprender la instrucción que implica signos y de evocar actitudes de amplitud de espíritu e interés respecto al material simbólicamente transmitido.

En el bosquejo ofrecido de la teoría de la materia de estudio educativa, la exigencia de este fondo de comprensión o apreciación se satisface con el juego y las ocupaciones activas que representan situaciones típicas. No se necesita añadir nada a lo que ya se ha dicho, si no es indicar que cuando la discusión se refiere explícitamente a la materia de estudio de la educación primaria, en la que la exigencia de un fondo utilizable de experiencia directa es más evidente, el principio se aplica a la fase primaria o elemental de toda materia. La primera y básica función del trabajo de laboratorio, por ejemplo, en una escuela secundaria o colegio universitario, en un nuevo campo consiste en familiarizar al alumno con cierta cantidad de hechos y problemas de primera mano, en darle un "sentimiento" a favor de ellos. Obtener el dominio de la técnica y de los métodos de alcanzar y comprobar las generalizaciones es, por de pronto, secundario respecto a adquirir la apreciación. En cuanto a las actividades de la escuela primaria, hay que tener en cuenta que la intención fundamental no es divertir ni transmitir información con un mínimo de esfuerzo ni aun adquirir destrezas —aunque estos resultados puedan obtenerse como productos secundarios— sino ampliar y enriquecer el alcance de la experiencia y mantener alerta y eficiente el interés por el progreso intelectual.

El capítulo de la apreciación proporciona un título apropiado para exponer tres principios más: la naturaleza de las normas de valor efectivas o reales (distintas de las nominales); el lugar de la imaginación en las comprensiones apreciativas y el lugar de las bellas artes en el plan de estudios.

1) La naturaleza de las normas de valoración. Todo adulto ha adquirido, en el curso de su experiencia y educación anteriores, ciertas medidas del valor de diversas clases de experiencia. Ha aprendido a considerar cualidades como la honradez, la amabilidad, la perseverancia y la lealtad como bienes morales; ciertos clásicos de la literatura, la pintura y la música como valores estéticos, etc. No sólo esto, sino que ha aprendido ciertas reglas para estos valores; la regla dorada en la moral: la armonía, el equilibrio, la distribución proporcionada, etc., en los bienes estéticos; la definición, la claridad y el sistema en las realizaciones intelectuales. Estos principios son tan importantes como normas para juzgar el valor de las nuevas experiencias que los padres e instructores tienden siempre a enseñarlos directamente a la juventud. Pasan por alto el peligro de que las normas así enseñadas sean *meramente* simbólicas; esto es, convencionales y verbales en gran parte. En realidad, el actuar en forma distinta a las normas profesadas depende de lo que el individuo ha apreciado específicamente como profundamente significativo en las situaciones concretas. Un individuo puede haber aprendido que ciertas características se estiman convencionalmente en música; puede ser capaz de conversar con alguna corrección sobre la música clásica; puede hasta creer sinceramente que estos rasgos constituyen sus propias normas musicales. Pero si en su propia experiencia pasada, a lo que ha estado más acostumbrado y de que ha gozado más ha sido una musiquilla popular, sus medidas activas o de actuación se habrán fijado en ese nivel popular. La apelación que se le hace realmente a su propia comprensión personal fija su actitud

mucho más profundamente que lo que se le ha enseñado como la cosa más adecuada a decir; su disposición habitual así fijada forma su "norma" real de valoración en las experiencias musicales siguientes.

Probablemente, pocos negarán esta afirmación en cuanto al gusto musical. Pero se aplica igualmente a los juicios de valor moral e intelectual. Un joven que tiene una experiencia repetida del pleno sentido del valor de la amabilidad hacia los demás formada en sus disposiciones, posee ya una medida del valor del trato generoso de los demás. Sin esta apreciación vital el deber y la virtud del altruismo impreso en él por los demás como una norma permanece puramente como un asunto de símbolos que no puede traducir adecuadamente en realidades. Su "conocimiento" es de segunda mano: es sólo un conocimiento de que los demás aprecian el altruismo como una cosa excelente y de que le estiman en la medida que lo manifiesta. Así se aumenta el abismo entre las normas profesadas por una persona y las que realmente tiene. Una persona puede tener conocimiento de los *resultados* de esta lucha entre sus inclinaciones y sus opiniones teóricas; sufre por el conflicto entre hacer lo que es preferido por él y lo que ha aprendido que obtendrá la aprobación de los otros. Pero del abismo mismo no tiene conciencia; el resultado es una especie de hipocresía inconsciente, una inestabilidad de las disposiciones. De igual modo, un alumno que ha trabajado en alguna situación intelectual confusa y buscado su camino, para aclarar las oscuridades con una solución definida, aprecia el valor de la claridad y la definición. Tiene una norma en que puede confiar. Puede ser adiestrado externamente para moverse a través de ciertos motivos de análisis y de división de la materia de estudio y puede adquirir información sobre el valor de estos procesos como norma de funciones lógicas, pero a menos que algo llegue a él en algún punto como una apreciación propia, la significación de las normas lógicas —así llamadas— seguirá siendo una parte externa de información como, por ejemplo, los nombres de los ríos de China. Puede ser capaz de repetirlos, pero la repetición será una mera relación mecánica.

Constituye, pues, un grave error considerar la apreciación como si estuviera reducida a cosas tales como la literatura, la pintura o la música. Su alcance es tan vasto como la obra de la educación misma. La formación de hábitos es una cosa puramente mecánica a menos que los hábitos sean también gustos, es decir, modos habituales de preferencia y estima, un sentimiento efectivo de lo excelente. Hay razones adecuadas para afirmar que el premio tan frecuentemente asignado en las escuelas a la "disciplina" externa y a las calificaciones y recompensas, a la promoción y a la repetición, es el reverso de la falta de atención prestada a las situaciones de la vida en las que son vitalmente experimentados los hechos, las ideas, los principios y los problemas.

2) Las comprensiones apreciativas han de distinguirse de las experiencias simbólicas o representativas. No han de distinguirse de la obra del intelecto o del entendimiento. Sólo una respuesta personal que implique imaginación puede procurar la comprensión aun de los puros "hechos". La imaginación es el medio de apreciación en todos los campos. La intervención

de la imaginación es la única cosa que hace más que mecánica a una actividad. Desgraciadamente, es demasiado habitual identificar lo imaginativo con lo imaginado, en vez de hacerlo con un contacto íntimo y cálido del alcance pleno de una situación. Esto conduce a una estimación exagerada de los cuentos de hadas, mitos, símbolos de la fantasía, versos y el llamado "arte bello", como medios para desarrollar la imaginación y la apreciación; y olvidando la visión imaginativa en otros asuntos, lleva a métodos que reducen gran parte de la instrucción a una adquisición no imaginativa de una destreza especializada y al amontonamiento de masas de información. La teoría y, en alguna medida, la práctica han avanzado lo suficiente para reconocer que la actividad del juego es una empresa imaginativa. Pero es usual aún considerar esta actividad como una etapa especialmente característica del desarrollo infantil, y pasar por alto el hecho de que la diferencia entre el juego y lo que se considera como una ocupación seria no debe ser una diferencia entre la presencia y ausencia de imaginación, sino una diferencia en los materiales de los que se ocupa la imaginación. El resultado es una perniciosa exageración de las fases fantásticas e "irreal" del juego infantil y una reducción fatal de la ocupación seria a una eficiencia rutinaria apreciada simplemente por sus resultados tangibles externos. Lo obtenido viene a equivaler a la clase de cosas que una máquina bien planeada puede hacer mejor que un ser humano, y el efecto principal de la educación —la construcción de una vida plena de significación— queda al margen. Entretanto, la fantasía inestable e inconsciente no es otra cosa que la imaginación irreprimible aislada de todo interés por lo que se hace.

El único modo de evitar los métodos mecánicos de la enseñanza es un adecuado reconocimiento del juego de la imaginación como el medio de comprensión de toda clase de cosas que están más allá del alcance de la respuesta física directa. La importancia asignada en esta obra, de acuerdo con varias tendencias de la educación contemporánea, a la actividad, será desorientadora si no se reconoce que la imaginación constituye una parte tan normal e integral de la actividad humana como unos movimientos musculares. El valor educativo de las actividades manuales y de los ejercicios de laboratorio, tanto como del juego, depende de la medida en que ayudan a provocar un sentimiento del *significado* de lo que se está haciendo. En efecto, aunque no de nombre, son dramatizaciones. Su valor utilitario para formar hábitos de destreza a ser usados para resultados tangibles es importante, pero no lo es cuando se les aisla del aspecto apreciativo. Si no fuera por el valor concomitante de la imaginación, no habría un camino desde la actividad directa al conocimiento representativo; pues por la imaginación es por la que los símbolos se traducen en su significado directo y se integran con una actividad más limitada para ampliarla y enriquecerla. Cuando la imaginación creadora representativa se hace literaria y mitológica, los símbolos se convierten en meros medios de dirigir las reacciones físicas de los órganos del lenguaje.

3) En lo expuesto anteriormente nada se ha dicho explícitamente sobre el lugar de la literatura y las bellas artes en el plan de estudios. La omisión en

este punto ha sido intencional. Al principio, no existe una radical demarcación entre las artes útiles o industriales y las bellas artes. Las actividades mencionadas en el Capítulo XV contienen dentro de sí los factores después descompuestos en artes bellas e industriales. Al embargar las emociones y la imaginación, poseen las cualidades que dan su cualidad a las bellas artes. Al exigir métodos o destreza y la adaptación de los instrumentos a los materiales con una perfección cada vez mayor, suponen el elemento de técnica indispensable para la producción artística. Desde el punto de vista del producto o la *obra* de arte, son naturalmente defectuosos, aunque hasta en este respecto, cuando comprenden una apreciación auténtica, tienen frecuentemente un encanto rudimentario. Como experiencia poseen una cualidad a la vez artística y estética. Cuando surgen en actividades que se comprueban por sus productos y cuando se realiza el valor socialmente útil de éstos, se convierten en artes útiles o industriales. Cuando se desarrollan en la dirección de una apreciación acrecentada de las cualidades inmediatas que apelan al gusto, se elevan a bellas artes.

En uno de sus sentidos, la apreciación se opone a la depreciación. Denota una alabanza ampliada, *intensificada,* no meramente una estimación y mucho menos —como la depreciación— una valorización degradada. Este encarecimiento de las cualidades que hacen atractiva y apropiable —capaz de plena asimilación— a toda experiencia constituye la función primaria de la literatura, la música, el dibujo, la pintura, etc., en la educación. Éstos no son los medios exclusivos de la apreciación en el sentido más general de la palabra; pero constituyen los medios principales de una apreciación intensificada, exaltada. Como tales, no sólo se les puede disfrutar intrínseca y directamente, sino que sirven también a un propósito más allá de ellos mismos. Tienen la función, en grado creciente, de toda apreciación en la fijación del gusto, en la formación de normas para la valoración de experiencias posteriores. Provocan el descontento respecto a las condiciones que quedan por debajo de su medida; crean la exigencia de un ambiente que llegue a su propio nivel. Revelan una profundidad y amplitud de sentido en experiencias que de otro modo podrían ser mediocres y triviales. Proporcionan, por decirlo así, órganos de visión. Además, representan en su plenitud la concentración y la consumación de elementos buenos que en otro caso quedarían dispersos e incompletos. Seleccionan y enfocan los elementos de valor aprovechable que hacen que se pueda disfrutar directamente toda experiencia. No son lujos de la educación, sino expresiones enfáticas de lo que hace a toda educación valiosa.

2. *La valoración de los estudios*

La teoría de los valores educativos comprende no sólo el dar cuenta de la naturaleza de la apreciación como determinadora de la medida de las valoraciones siguientes, sino también exponer las direcciones específicas en que ocurren estas valoraciones. Valorar significa primariamente alabar, estimar,

pero, secundariamente, significa apreciar, tasar. Esto es, significa el acto de acariciar algo, de profesarle cariño y también el acto de realizar un juicio sobre la naturaleza y la cantidad de su valor comparadas con otros. Valorar en este último sentido es evaluar. La diferencia coincide con la que algunas veces se hace entre valores intrínsecos y extrínsecos. Los valores intrínsecos no son objeto de juicio. No pueden (como intrínsecos) ser comparados o considerados como mayores y menores, mejores o peores. Son invalorables; y si una cosa es invalorable no será ni más ni menos así que otra cosa no valorable. Pero se presentan ocasiones en que es necesario escoger, en que tenemos que dejar una cosa para tomar otra. Esto establece un orden de preferencia, un mayor o menor, un mejor o peor. Las cosas juzgadas o revisadas se han de estimar en relación con una tercera cosa, con algún fin ulterior. Respecto a éste, son medios o valores instrumentales.

Podemos imaginarnos a un hombre que unas veces disfruta plenamente conversando con sus amigos y otras oyendo una sinfonía; en unas ocasiones disfruta comiendo, en otras con la lectura de un libro y en otras ganando dinero, etc. Como realizaciones apreciativas, cada una de éstas es un valor intrínseco. Ocupan un lugar particular en la vida; sirven a sus propios fines, que no pueden ser proporcionados por sustitutos. No es aquí cuestión de valores comparativos y, por tanto, de ninguna valoración. Cada una es el bien específico que es, y esto lo que puede decirse. En su propio lugar, ninguna es un medio para otra cosa más allá de sí misma. Pero puede surgir una situación en que entre en competencia o conflicto, en que haya de realizarse una elección. Entonces interviene la comparación. Puesto que ha de realizarse una elección, necesitamos conocer las aspiraciones respectivas de cada competidor. ¿Qué tiene que alegar? ¿Qué ofrece en comparación con las demás posibilidades una vez contrastadas con ella? Suscitar estas cuestiones significa que un bien particular no es ya un fin en sí mismo, un valor intrínseco. Pues si lo fuera, sus aspiraciones serían incomparables, imperativas. La cuestión se refiere ahora a su posición como medio de realizar otra cosa que constituye entonces lo invalorable de *aquella* situación. Si un hombre acaba de comer, o si está bien alimentado por lo general y tiene pocas oportunidades de oír música, probablemente preferirá la música a la comida. Pero si está hambriento, si está saciado de música en ese momento, juzgará, naturalmente, que el alimento tiene mayor valor. En abstracto o a la larga, aparte de las necesidades de una situación particular en que ha de realizarse una elección, no existen cosas tales como grados u órdenes de valor.

Se desprenden ciertas conclusiones respecto a los valores educativos. No podemos establecer una jerarquía de valores entre los estudios. Es fútil tratar de disponerlos en un orden, comenzando por uno que tenga menos valor y llegando al de valor máximo. En tanto que todo estudio tiene una función única o irreemplazable en la experiencia, en tanto que señala un enriquecimiento característico de la vida, su valor es intrínseco e incomparable. Puesto que la educación no es un medio para vivir, sino que es idéntica a la operación de vivir una vida que es fructífera e inherentemente significativa, el único valor último que puede establecerse es, justamente, el proceso mismo

de vivir. Y éste no es un fin para el cual son medios subordinados los estudios y actividades; es el todo del cual ellos son partes integrantes. Y lo que se ha dicho respecto a la apreciación significa que todo estudio en uno de sus aspectos debe tener, precisamente, esa última significación. Tan verdad es de la aritmética como de la poesía que en algún lugar y en algún tiempo deben ser bienes que han de apreciarse por sí mismos, justamente como una experiencia que se disfruta. Si no es así, cuando llegue el tiempo y el lugar de ser utilizadas como medios o instrumentos, será difícil realizarlo. No habiendo sido nunca comprendidas o apreciadas por sí mismas, se perderá algo de su capacidad como un recurso para otros fines.

Igualmente se desprende que cuando comparamos los estudios respecto a sus valores, esto es, cuando los tratamos como medios para algo más allá de ellos mismos, lo que controla su propia valoración se encuentra en la situación específica en que han de utilizarse. El modo de capacitar a un alumno para captar el valor instrumental de la aritmética no es sermonearle sobre los beneficios que le reportará en algún futuro remoto e incierto, sino hacerle descubrir que el éxito en algo que está interesado en hacer depende de su capacidad para emplear los números.

Se deduce también que la tentativa para distribuir distintas clases de valor entre los diferentes estudios está mal orientada a pesar de la cantidad de tiempo dedicada últimamente a la empresa. La ciencia, por ejemplo, puede tener *toda* clase de valores, dependiendo de la situación en que entre como medio. Para algunos el valor de la ciencia puede ser militar; puede ser un instrumento para intensificar los medios defensivos u ofensivos; puede ser tecnológico, un instrumento para la ingeniería; o puede ser comercial, como una ayuda para la dirección con éxito de los negocios; en otras condiciones, su valor puede ser filantrópico: el servicio que preste aliviando los sufrimientos humanos; o también puede ser muy convencional: de valor para establecer la situación social de uno como persona "educada". De hecho, la ciencia sirve para todos estos propósitos y sería una tarea arbitraria tratar de fijarla en una de ellas como su fin "real". Todo aquello de que podemos estar pedagógicamente seguros es que la ciencia debe enseñarse para constituir un fin en sí en la vida de los estudiantes: algo que tiene valor por su propia, única e intrínseca contribución a la experiencia de la vida. Primariamente, debe tener un "valor apreciativo". Si tomamos algo que parezca estar en el polo opuesto, como la poesía, se aplica el mismo principio. Puede ser que en el momento presente su valor principal consista en su contribución al goce del ocio. Pero puede representar una condición degenerada más que algo necesario. La poesía ha estado aliada históricamente con la religión y la moral; ha servido al propósito de penetrar en las profundidades misteriosas de las cosas. Ha tenido un enorme valor patriótico. Homero fue para los griegos una Biblia, un texto de moral, una historia y una inspiración nacional. En todo caso, puede decirse que una educación que no logra hacer de la poesía un recurso para los asuntos de la vida tanto como para sus ocios, tiene algo en ella que no vale o bien que la poesía es una poesía artificial.

La misma consideración se aplica al valor de un estudio o tema de un

estudio con referencia a su fuerza motivadora. Los responsables de planear y enseñar el programa de estudios deben tener razones para pensar que los estudios y temas incluidos proporcionan un aumento directo en el enriquecimiento de las vidas de los alumnos y también materiales que pueden utilizarse en otros asuntos de interés directo. Puesto que el programa se está cargando constantemente con materias tradicionales puramente heredadas y con asuntos que representan principalmente la energía de algunas personas o grupos de personas influyentes respecto a algo que prefieren, requiere una inspección, una crítica y una revisión constantes para asegurar que está cumpliendo su propósito. Pues hay siempre la probabilidad de que represente los valores de los adultos más que de los niños y jóvenes o los de los alumnos de la generación pasada más que los de la presente. De aquí la necesidad ulterior de una perspectiva y visión críticas. Pero estas consideraciones no significan que el que una materia tenga un valor de motivación para un alumno (sea intrínseco o instrumental) equivalga para él a conocer ese valor o sea capaz de decir para qué sirve su estudio.

En primer lugar, en tanto que un tema interesa inmediatamente no es necesario preguntar para qué sirve. Ésta es una cuestión que sólo puede plantearse sobre los valores instrumentales. Algunos bienes no son buenos *para* nada: son justamente bienes. Toda otra idea lleva a un absurdo. Pues no podemos dejar de presentar cuestiones sobre un bien instrumental, sobre una cosa cuyo valor se halla en ser buena *para* algo, a menos que en algún punto haya algo intrínsecamente bueno, algo bueno en sí mismo. Para un niño sano, que tiene hambre, el alimento es un bien de la situación; no tenemos que llevarle a la conciencia de los fines servidos por el alimento para proporcionarle un motivo para que coma. El alimento en conexión con su apetito es un motivo. Lo mismo se puede aplicar a los alumnos mentalmente ávidos, respecto a muchos temas. Ni ellos ni el maestro podrían, acaso, predecir con exactitud los propósitos que el aprender perseguirá en el futuro; ni en tanto que su avidez continúa es recomendable tratar de especificar bienes particulares que hayan de alcanzarse. La prueba de un bien se encuentra en el hecho de que el alumno responde; su respuesta *es* la utilidad. Su respuesta al material muestra que la materia funciona en su vida. Es erróneo alegar que, por ejemplo, el latín tiene un valor *per se,* en abstracto, precisamente como un estudio, como una justificación suficiente para enseñarlo. Pero es igualmente absurdo argüir que carece de valor justificativo a menos que el maestro o el alumno puedan señalar algún uso futuro definido al que haya de dedicarse. Cuando los alumnos se interesan auténticamente por aprender el latín, esto es, por sí mismo, prueba de que posee valor. Lo más que está uno autorizado a preguntar en tales casos es si, en vista de la brevedad del tiempo, no hay otras cosas de valor intrínseco que tengan además mayor valor instrumental.

Esto nos lleva al problema de los valores instrumentales, o sea de los temas que se estudian por algún fin más allá de ellos mismos. Si un niño está enfermo y su apetito no le impulsa a comer el alimento que se le presenta o si su apetito está tan pervertido que prefiere los dulces a la carne y los vege-

tales, está indicada una referencia consciente a los resultados. Se necesita hacerle consciente de las consecuencias como una justificación de valor positivo o negativo de ciertos objetos. O bien, el estado de cosas puede ser bastante normal y, sin embargo, no ser atraído el individuo por alguna materia porque no comprende cómo su adquisición de algún bien intrínseco depende de su interés activo por lo que se le presenta. En tales casos es evidente función del saber establecer una conciencia de la conexión. En general, es deseable que el tema se presente de tal modo que, o bien tenga un valor inmediato y no requiera justificación, o bien que sea percibido como un medio para alcanzar algo de valor intrínseco. Un valor instrumental tiene entonces el valor intrínseco de ser un medio para un fin.

Puede discutirse si el interés pedagógico actual por el valor de los estudios no es excesivo o demasiado estrecho. Algunas veces parece ser un esfuerzo laborioso para proporcionar una excusa respecto a los temas que ya no sirven para ningún propósito, directo o indirecto, en las vidas de los alumnos. Otras veces, la reacción contra ese maderamen inútil parece haber llega do a suponer que no debería enseñarse ninguna materia o tema a menos que pueda indicarse alguna utilidad futura definida por los que confeccionan el plan de estudios o por el alumno mismo, olvidando el hecho de que la vida es su propia excusa para existir y que las utilidades concretas que pueden señalarse sólo se justifican porque aumentan el contenido experimental de la vida misma.

3. *La segregación y organización de valores*

Es naturalmente posible clasificar de un modo general las diversas fases valiosas de la vida. Con el fin de obtener una visión de los fines suficientemente amplia (ver pág. 100), para dar flexibilidad y amplitud a la empresa de la educación, esa observación ofrece algunas ventajas. Pero constituye un grave error considerar estos valores como fines últimos a los cuales están subordinadas las satisfacciones concretas de la experiencia. Aquellos no son sino generalizaciones más o menos adecuadas de bienes concretos. La salud, la riqueza, la eficacia, la sociabilidad, la utilidad, la cultura, la felicidad misma son sólo términos abstractos que resumen una multitud de particularidades. Considerar tales cosas como normas para la valoración de temas y procesos concretos de educación es subordinar a una abstracción los hechos concretos de los cuales se deriva la abstracción. No son en ningún sentido verdadero normas de valoración; se encuentran, como hemos visto anteriormente, en las *realizaciones específicas* que forman los gustos y los hábitos de las preferencias. Son, sin embargo, significativos como puntos de vista elevados sobre los detalles de la vida, desde los cuales contemplar el campo y ver cómo están distribuidos sus detalles constituyentes y si éstos se hallan bien proporcionados.

Ninguna clasificación puede tener más que una validez provisional. La que sigue puede prestar algún auxilio. Podemos decir que el género de expe-

riencia a la que debe contribuir la labor de la escuela está señalado por la competencia ejecutiva en el manejo de los recursos y obstáculos que se encuentran (eficacia); por la sociabilidad o interés en la compañía directa con los demás; por el gusto estético o capacidad para apreciar la excelencia artística, al menos de algunas de sus formas clásicas; por el método cultivado intelectual o interés por algunas de las adquisiciones científicas y por la sensibilidad respecto a los derechos y aspiraciones de los demás: conciencia moral *(conscientiousness).* Y aun cuando estas consideraciones no son normas de valor, constituyen criterios útiles para contemplar, criticar y organizar mejor los métodos y materias de enseñanza existentes.

La necesidad de estos puntos de vista generales es aún mayor por la tendencia a segregar los valores educativos debida al aislamiento recíproco de los diferentes objetivos de la vida. Prevalece la idea de que los diferentes estudios presentan especies separadas de valores y que el programa escolar debería, por tanto, estar constituido por la reunión de diversos estudios hasta que se haya logrado una variedad suficiente de valores independientes. La cita que sigue no emplea el vocablo valor, pero contiene el concepto de un programa construido sobre la idea de que existe un número de fines separados que se han de alcanzar y de que los diversos estudios pueden valorarse refiriendo cada uno de ellos a su fin respectivo. "La memoria es cultivada por la mayor parte de los estudios, pero más por las lenguas y la historia; el gusto es cultivado por el estudio más avanzado de las lenguas y aún mejor por la literatura inglesa; la imaginación por la enseñanza aún más elevada del lenguaje pero principalmente por el griego y el latín; la observación, por el trabajo científico en el laboratorio, aunque también se ha de obtener algún cultivo de las primeras etapas del latín y el griego; respecto a la expresión, vienen primero el griego y el latín y después la composición inglesa; para el razonamiento abstracto las matemáticas están casi solas; para el razonamiento concreto están primero la ciencia y después la geometría; para el razonamiento social, vienen primero los historiadores y los oradores griegos y latinos, y la historia general después. De aquí que aun la educación más estrecha que pueda aspirar a ser completa en todo incluye el latín, una lengua moderna, alguna historia, alguna literatura y una ciencia"

Hay mucho en este pasaje que es ajeno a nuestro problema y que debe separarse para hacerlo claro. La fraseología denuncia la tradición provincial particular en que está incluido el autor. Se percibe la suposición incuestionada de las "facultades" que han de cultivarse y un interés dominante por las lenguas clásicas; se ve un olvido relativo de la Tierra en la que vive el hombre y de los cuerpos que llevan consigo. Pero aun con las concesiones hechas a estos asuntos (aun con su completo abandono) encontramos en la filosofía pedagógica contemporánea muchas ideas que marchan paralelamente con la noción fundamental de parcelar valores especiales para estudios segregados. Aun cuando se establezca algún fin como norma de valor, tal como la eficiencia social o la cultura, se encontrará a menudo que no es más que una expresión verbal bajo la cual se comprende una variedad de factores desconectados. Y aunque la tendencia general sea la de permitir una mayor va-

riedad de valores para un estudio dado que la del pasaje citado, la tentativa de inventariar un determinado número de valores adscritos a cada estudio y de formular la cantidad de cada valor que posee el estudio dado pone de relieve una desintegración educativa implícita.

En realidad, tales esquemas de valores de los estudios no son en gran parte más que justificaciones inconscientes del programa que nos es familiar. Se aceptan en su mayor parte los estudios del plan existente y después se les asignan valores como una razón suficiente para enseñarlos. Se dice que las matemáticas, por ejemplo, tienen un valor disciplinario al habilitar al alumno a la precisión de la expresión y al rigor del razonamiento; tienen un valor utilitario al proporcionar el dominio de las artes del cálculo implicadas en el comercio y las artes; tienen un valor cultural al ampliar la imaginación tratando las relaciones generales de las cosas y hasta poseen un valor religioso en su concepto del infinito y otras ideas semejantes. Pero, evidentemente, las matemáticas no logran tales resultados porque están dotadas de unas potencias milagrosas llamadas valores; tienen esos valores sí y cuando alcanzan tales resultados y no en otro caso. La afirmación puede ayudar al maestro a poseer una visión más amplia de los posibles resultados que han de efectuarse por la enseñanza de los temas matemáticos. Pero desgraciadamente se tiene la tendencia a considerar la afirmación como indicadora de poderes que residen inherentemente en la materia, operen o no y a darle así una justificación rígida. Si no operan, se dirige la censura, no a la materia tal como se enseña, sino a la indiferencia y al carácter recalcitrante de los alumnos.

Esta actitud respecto a las materias es el anverso de la concepción de la experiencia o la vida como un mosaico de intereses independiente que coexisten y se limitan recíprocamente. Los estudiantes de la ciencia política están familiarizados con la teoría del contrapeso y equilibrio de los poderes de gobierno. Así se supone que hay funciones separadas independientemente como la legislativa, la ejecutiva, la judicial y la administrativa y que todo marcha bien si cada una de ellas contrarresta a las otras y se crea así un equilibrio ideal. Hay una filosofía que puede llamarse también del contrapeso y equilibrio de la experiencia. La vida presenta una diversidad de intereses. Entregados a sí mismos, tienden a incrustarse unos en otros. El ideal es prescribir un territorio especial para cada uno hasta que se ha cubierto todo el campo de la experiencia y tratar después de que cada uno permanezca dentro de sus propios límites. La política, los negocios, el recreo, el arte, la ciencia, las profesiones cultas, las relaciones políticas, el ocio, representan tales intereses. Cada uno de ellos se diversifica en diversas ramas; los negocios, en ocupaciones manuales, puestos directivos, teneduría de libros, ferrocarriles, banca, agricultura, industria y comercio, etc., y lo mismo ocurre con cada una de las demás. Una educación ideal debería proporcionar los medios de satisfacer estos intereses separados y clasificados. Y cuando contemplamos las escuelas es fácil obtener la impresión de que aceptan esta concepción de la naturaleza de la vida adulta y que se asignan la tarea de satisfacer sus demandas. Cada interés se reconoce como una especie de institución fija a la que debe corresponder algo en el plan de estudios. Éste debe contener, pues,

alguna instrucción cívica e histórica considerada política y patrióticamente; algunos estudios utilitarios; alguna ciencia; algún arte (principalmente literatura, por supuesto); algunas medidas sobre recreos; alguna educación moral, etcétera. Y se encontrará que una gran parte de la presente agitación sobre las escuelas está fundada en el clamor y la controversia sobre el debido premio del reconocimiento que se ha de conceder a cada uno de esos intereses y en las luchas sostenidas para asegurar a cada uno su debida participación en el plan de estudios; o si esto no parece realizable en el sistema escolar existente, a asegurar un tipo de educación escolar nuevo y separado para satisfacer la necesidad. En la multitud de educaciones se olvida la educación misma.

La consecuencia evidente de esto es la congestión de los planes de estudio, el recargo y la distracción de los alumnos y una estrecha especialización fatal para la misma idea de la educación. Pero estos malos resultados no llevan ordinariamente más que a un remedio, a aumentarlos. Cuando se percibe que después de todo no se satisfacen las exigencias de una plena experiencia de la vida, la deficiencia no se atribuye al aislamiento y limitación de la enseñanza de las diversas materias y este reconocimiento constituye la base de la reorganización del sistema. No, la falta se achaca a algo que ha de hacerse mediante la introducción de otro estudio, o si es necesario de otro tipo de escuela. Y por regla general, aquellos que objetan al amontonamiento resultante y a la superficialidad y distracción subsiguientes, recurren también de ordinario a un criterio meramente cuantitativo: el remedio está en suprimir como ocurrentes y superfluos muchos estudios y volver al buen programa antiguo del leer, escribir y contar en la educación elemental, y al programa igualmente bueno e igualmente pasado de moda de los clásicos y las matemáticas en la educación secundaria.

La situación tiene, naturalmente, su explicación histórica. Diversas épocas del pasado han tenido sus propias luchas e interesantes características. Cada una de esas grandes épocas ha dejado tras de sí una especie de depósito cultural, como un estrato geológico. Estos depósitos han encontrado su camino en las instituciones educativas bajo la forma de estudios, planes de estudio distintos y tipo diferentes de escuelas. Con el rápido cambio de los intereses políticos, científicos y económicos del último siglo, ha debido atenderse a nuevos valores. Aunque los antiguos programas se resistieron, han tenido que retirarse sus pretensiones al monopolio. Sin embargo, no se han reorganizado en su contenido y sus fines; sólo han sido reducidos en su cantidad. Los nuevos estudios, representando los nuevos intereses, no se han utilizado para transformar el método y la finalidad de toda instrucción; sólo han sido inyectados y superpuestos. El resultado es un conglomerado cuyo cemento consiste en la mecánica del programa escolar o del horario. De aquí surge el esquema de valores y normas de valor que hemos mencionado.

Esta situación de la educación representa las divisiones y separaciones que se producen en la vida social. La variedad de intereses que marcaría toda experiencia rica y equilibrada ha sido rota en pedazos y depositada en insti-

tuciones separadas con propósitos y métodos diversos e independientes. Los negocios son negocios, la ciencia es ciencia, el arte es arte, la política es política, el intercambio social es intercambio social, la moral es moral, el recreo es recreo y así sucesivamente. Cada uno posee una provincia separada e independiente con sus propios y peculiares fines y modos de proceder. Cada uno contribuye a los demás sólo externa e incidentalmente. Todos ellos juntos constituyen la totalidad de la vida sólo por yuxtaposición y adición. ¿Qué se espera de los negocios sino que proporcionen dinero, el cual ha de emplearse a su vez para hacer más dinero y para sostenerse a sí mismo y a la familia, para comprar libros y cuadros y entradas para los conciertos, que pueden proporcionar cultura, y para pagar los impuestos, para obras de caridad y otras cosas de valor social y ético? ¡Qué poco razonable es esperar que la realización de los negocios sea en sí misma una cultura de la imaginación, en amplitud y refinamiento, que pueda directamente, y no mediante el dinero que proporciona, prestar un servicio social por su principio animador y ser dirigida como una empresa en beneficio de la organización social! Lo mismo puede decirse *mutatis mutandis* de la realización del arte o la ciencia, la política o la religión. Cada una de ellas ha llegado a especializarse, no meramente en sus procedimientos y sus exigencias respecto al tiempo, sino a su finalidad y espíritu animador. Inconscientemente, nuestros planes de estudios y nuestras teorías de los valores educativos de los estudios reflejan esta división de intereses.

El punto a discutir en una teoría de los valores educativos es pues la unidad o integridad de la experiencia. ¿Cómo será ésta plena y variada sin perder la unidad de espíritu? ¿Cómo será una y sin embargo no estrecha y monótona en su unidad? En último término, la cuestión de los valores y las normas de los valores es la cuestión moral de la organización de los intereses de la vida. Pedagógicamente, la cuestión afecta a aquella organización de las escuelas, materiales y métodos que habrán de operar para lograr la amplitud y riqueza de la experiencia. ¿Cómo aseguraremos la amplitud de la perspectiva sin sacrificar la eficiencia de la ejecución? ¿Cómo lograremos la diversidad de los intereses sin pagar el precio del aislamiento? ¿Cómo se hará al individuo ejecutivo en su inteligencia en vez de hacerlo a costa de ella? ¿Cómo el arte, la ciencia y la política se reforzarán unas a otras en un estado espiritual enriquecido en vez de constituir finalidades perseguidas unas a expensas de otras? ¿Cómo pueden los intereses de la vida y los estudios que los refuerzan enriquecer la experiencia común de los hombres, en lugar de separar a los hombres entre sí? De las cuestiones de reorganización así sugeridas nos ocuparemos en los últimos capítulos.

Sumario

Fundamentalmente, los elementos comprendidos en una discusión sobre los valores han sido tratados en la exposición anterior de los fines e intereses. Pero como los valores educativos se discuten generalmente en conexión con

las aspiraciones de los diversos estudios del programa, la consideración de los fines e intereses se resume aquí desde el punto de vista de los estudios especiales. El término "valor" tiene dos significaciones muy diferentes. De una parte, denota la aptitud de apreciar una cosa, encontrándola valiosa por ella misma o intrínsecamente. Éste es un nombre adecuado para una experiencia plena o completa. Valorar en este caso es apreciar. Pero valorar significa también un acto característicamente intelectual —una operación de comparar y juzgar— para evaluar. Esto ocurre cuando falta la experiencia plena y surge la cuestión de cuál de las varias posibilidades de una situación ha de preferirse con el fin de alcanzar una comprensión plena o una experiencia vital.

Sin embargo, no debemos dividir los estudios del programa en apreciativos, o sea los concernientes a los valores intrínsecos, e instrumentales, o sea los que conciernen a aquellos cuyo valor o fines están más allá de ellos mismos. La formación de normas adecuadas en toda materia depende de comprender la contribución que éste haga a la significación inmediata de la experiencia de una apreciación directa. La literatura y las bellas artes son de valor peculiar porque representan la apreciación mediante la selección y la concentración. Pero toda materia debería poseer en alguna fase de su desarrollo una cualidad estética.

La contribución a los valores intrínsecos inmediatos en toda su variedad en la experiencia constituye el único criterio para determinar la medida de los valores instrumentales y derivados en los estudios. La tendencia a asignar valores separados a cada estudio y a considerar al programa en su integridad como algo compuesto formado por la agregación de valores separados es un resultado del aislamiento de los grupos y clases sociales. De aquí que constituya la función de la educación en un grupo social democrático luchar contra el aislamiento, con el fin de que los diversos intereses puedan reforzarse y actuar recíprocamente.

CAPÍTULO XIX

Trabajo y ocio

1. *El origen de la oposición*

El aislamiento de los fines y valores que hemos examinado conduce a la oposición entre ellos. Probablemente, la antítesis más profundamente arraigada que se ha mostrado en la historia de la educación es la que existe entre la educación como preparación para el trabajo útil y la educación para una vida de ocio. Los meros términos de "trabajo útil" y "ocio" comprueban la afirmación ya hecha de que la segregación y conflicto de valores no están comprendidos en sí mismos, sino que reflejan una división dentro de la vida social. Si la función de ganarse la vida por medio del trabajo y la de disfrutar un modo cultivado de las oportunidades del ocio estuviesen distribuidas por igual entre los diferentes miembros de una comunidad, no se le ocurriría a nadie pensar que había ningún conflicto en los procedimientos y fines educativos implicados. Sería evidente por sí mismo que la cuestión estaba en cómo la educación podía contribuir del modo más efectivo a ambos. Y aun cuando pudiera encontrarse que algunos materiales de la educación alcanzaban principalmente un resultado y otras materias otro, sería evidente que habría de ponerse cuidado para lograr la máxima superposición que permitieran las condiciones; es decir, que la educación que tiene a la vista más directamente el ocio reforzará indirectamente lo más posible la eficacia y el disfrute del trabajo, mientras que la aspiración a éste debería producir hábitos emocionales e intelectuales que procurasen un cultivo valioso del ocio.

Estas consideraciones generales son ampliamente confirmadas por el desarrollo histórico de la filosofía pedagógica. La separación de la educación liberal respecto a la profesional e industrial se retrotrae a la época de los griegos y fue formulada expresamente sobre la base de una división de clases entre aquellos que tenían que trabajar para vivir y aquellos que estaban libres de esta necesidad. La concepción de que la educación liberal, adecuada a los hombres de esta última clase, es intrínsecamente superior al adiestramiento

servil dado a la otra refleja el hecho de que una clase era libre y la otra servil en su posición social. Esta última clase trabajaba no sólo para su propia subsistencia, sino también para los medios que capacitan a la clase superior para vivir sin dedicarse personalmente a ocupaciones que embargasen todo el tiempo y que no fuesen de naturaleza adecuada para estimular o recompensar la inteligencia.

No hay que decir que debe realizarse una cierta cantidad de trabajo. Los seres humanos han de vivir, y ello requiere trabajo para proporcionarse los medios de subsistencia. Aun cuando insistamos en que los intereses relacionados con el ganarse la vida son sólo materiales y, por tanto, intrínsecamente inferiores a los relacionados con el disfrute del tiempo libertado del trabajo, y aun cuando se admita que hay algo grosero y subordinado en los intereses materiales que les impulsa a luchar para ocupar el lugar que pertenece a los ideales superiores, esto no conduciría —exceptuando el hecho de las clases socialmente divididas— a descuidar el género de educación que prepara a los hombres para las empresas útiles. Llevaría más bien a un cuidado escrupuloso de ellas, de suerte, que los hombres así preparados sean eficientes en éstas y se mantengan en su lugar; la educación trataría de que se evitaran los malos resultados que se derivan de que se desarrollen en los oscuros parajes del olvido. Sólo cuando una división de estos intereses coincide con una división en una clase social inferior y otra superior se considerará la preparación para el trabajo útil con menosprecio, como una cosa sin valor: hecho que prepara para la conclusión de que la rígida identificación del trabajo con los intereses materiales y del ocio con los intereses ideales es en sí misma un producto social.

Las formulaciones pedagógicas de la situación social hechas hace más de dos mil años han tenido tanta influencia y han presentado un reconocimiento tan claro de la división en clases trabajadoras y ociosas que merecen una nota especial. Conforme a aquéllas, el hombre ocupa el lugar supremo en el esquema de la existencia animada. En cierta medida, comparte la constitución y funciones de las plantas y animales: nutritivas, reproductivas, motoras y prácticas. La función *característicamente* humana es la razón, que existe para la contemplación del espectáculo del universo. De aquí que el fin verdaderamente humano sea la mayor plenitud posible de esta prerrogativa típicamente humana. La vida de observación, meditación, reflexión y especulación proseguida como un fin en sí es la vida propia del hombre. De la razón procede además el verdadero dominio de los elementos inferiores de la naturaleza humana: los apetitos y los impulsos activos, motores. En sí mismos insaciables, insubordinados, amantes del exceso, aspirando sólo a su propia satisfacción, estos guardan moderación —la ley del promedio— y sirven a fines deseables cuando están sometidos a la regla de la razón.

Tal es la situación como asunto de la psicología teórica y como la formuló más adecuadamente Aristóteles. Pero este estado de cosas se refleja en la constitución de las clases de hombres y de aquí en la organización de la sociedad. Sólo en un número relativamente pequeño la función de la razón es capaz de operar como una ley de la vida. En la masa de la gente predominan

las funciones vegetativas y animales. La energía de su inteligencia es tan débil e inconstante que está siempre subyugada por los apetitos corporales y las pasiones. Tales personas no son verdaderamente fines en sí mismos, pues sólo la razón constituye un fin último. Como las plantas, los animales y los instrumentos físicos, son medios, procedimientos para la consecución de fines más allá de ellos mismos, aunque a diferencia de aquellos, tienen bastante inteligencia para ejercitar una cierta discreción en la ejecución de las tareas que se les imponen. Así por la naturaleza y no meramente por las convenciones sociales hay quienes son esclavos, esto es, medios para fines de otros[1]. El gran conjunto de los artesanos es en un aspecto importante peor aún que los esclavos. Como éstos, se entregan al servicio de fines exteriores a ellos; pero como no disfrutan de la íntima asociación con la clase superior experimentada por los esclavos domésticos, permanecen en un plano inferior de la calidad. Además, las mujeres están clasificadas con los esclavos y trabajadores como factores en los instrumentos animados de producción y reproducción de los medios para una vida libre o racional.

Individual y colectivamente existe un abismo entre el mero vivir y el vivir valioso. Para poder vivir dignamente hay que vivir primero, y así ocurre con la sociedad. El tiempo y la energía empleados en la mera vida, en ganarse la subsistencia, aparta de lo que se dispone para las actividades que tienen un sentido racional inherente: son también inadecuados para éste. Los medios son inferiores; lo que sirve es servil. La verdadera vida sólo es posible en el grado en que las necesidades físicas se satisfacen sin esfuerzo y sin atención. De aquí que se empleen los esclavos, los artesanos y las mujeres para proporcionar los medios de subsistencia para que otros —los dotados adecuadamente de inteligencia— puedan vivir la vida de intereses ociosos con cosas intrínsecamente valiosas.

A estos dos modos de ocupación, con su distinción en actividades serviles y libres (o "artes"), corresponden dos tipos de educación: la baja o mecánica y la liberal o intelectual. Algunas personas son preparadas por ejercicios prácticos adecuados para la capacidad de *hacer* cosas, para la capacidad de utilizar los instrumentos mecánicos implicados en la elaboración de los productos físicos y en la prestación del servicio personal. Esta preparación es un mero asunto de habituación y destreza técnica; opera mediante la repetición y la asiduidad en la aplicación, no mediante el despertar y el alimento del pensamiento. La educación liberal aspira a cultivar la inteligencia para su propio oficio: el conocer. Cuanto menos tenga que hacer este conocimiento con los asuntos prácticos, con hacer o producir, más adecuadamente embargará la inteligencia. Aristóteles traza la línea divisoria entre la educación servil y la liberal de un modo tan consciente que coloca lo que se llama ahora las "bellas" artes, la música, la pintura, la escultura, en la misma clase que las artes serviles en cuanto concierne a la práctica. Éstas suponen procedimien-

[1] Aristóteles no sostiene que coinciden necesariamente los verdaderos esclavos con los esclavos naturales.

tos físicos, asiduidad en la práctica y resultados externos. Al discutir, por ejemplo, la educación musical, se suscita la cuestión de hasta qué punto el joven debe practicar tocando los instrumentos. Su respuesta es que tal práctica y pericia pueden tolerarse en cuanto conducen a la apreciación, esto es, a comprender y disfrutar la música cuando la ejecutan esclavos o profesionales. Cuando se aspira a la capacidad profesional, la música desciende del nivel liberal al profesional. Lo mismo podría entonces enseñarse cocina, dice Aristóteles. Aun la preocupación liberal por las obras de las bellas artes depende de la existencia de una clase mercenaria de prácticos que han subordinado el desarrollo de su propia personalidad a la adquisición de destreza en la ejecución mecánica. Cuanto más elevada sea la actividad, más puramente mental será y menos tendrá que hacer con las cosas físicas o con el cuerpo. Cuanto más puramente mental sea más independiente o autosuficiente será.

Estas últimas palabras nos recuerdan que Aristóteles hace también una distinción entre lo superior y lo inferior aun dentro de aquéllos que viven la vida de la razón. Pues existe una distinción entre los fines y la acción libre según que la vida esté meramente acompañada por la razón o que haga de la razón su propio medio. Es decir, el ciudadano libre que se entrega a la vida pública de su comunidad, participando en la dirección de sus negocios y obteniendo honor y distinción personales, vive una vida acompañada por la razón. Pero el pensador, el hombre que se entrega a la indagación científica y a la especulación filosófica, trabaja, por decirlo así, *en* la razón y no simplemente *por* ella. En otras palabras, aun la actividad del ciudadano en sus relaciones cívicas conserva algún matiz de la práctica, del hacer externo o meramente instrumental. Esta infección se muestra por el hecho de que la actividad cívica y la excelencia cívica necesitan la ayuda de los demás; no se puede intervenir en la vida pública únicamente por sí mismo. Pero todas las necesidades, todos los deseos implican, en la filosofía de Aristóteles, un factor material; suponen falta, privación; dependen de algo más allá de uno mismo para su realización. Además, una vida puramente intelectual la realiza uno por sí mismo, en sí mismo; la asistencia que puede obtener de los demás es accidental más que intrínseca. En el *conocer,* en la vida de la teoría, la razón encuentra su propia y plena manifestación; el conocer por el conocer independientemente de toda aplicación es únicamente independiente o autosuficiente. De aquí que sólo la educación que hace del poder para conocer un fin en sí mismo, sin referencia a la práctica de los deberes cívicos, es verdaderamente liberal o libre.

2. *La situación presente*

Si la concepción aristotélica representara solamente la visión personal de Aristóteles sería una curiosidad histórica más o menos interesante. Se rechazaría como un ejemplo de la falta de simpatía o de la cantidad de pedantería académica que puede coexistir con dotes intelectuales extraordinarias. Pero

Aristóteles describió simplemente, sin confusión y sin aquella falta de sinceridad que acompaña siempre a la confusión mental, la vida que tenía ante sí. No es necesario decir que la situación real ha cambiado grandemente desde su tiempo. Pero a pesar de estos cambios, a pesar de la abolición de la esclavitud legal y la difusión de la democracia, con el desarrollo de la ciencia y la educación general (con libros, periódicos, viajes e intercambio general, así como con escuelas) subsiste aún bastante de la escisión de la sociedad en una clase culta y otra inculta, una clase ociosa y otra trabajadora para considerar su punto de vista como el más ilustrativo para poder criticar la separación entre la cultura y la utilidad en la educación actual. Tras la distinción intelectual y abstracta tal como figura en la discusión pedagógica, asoma una distinción social entre aquellos cuyos fines suponen un mínimo de pensamiento autodirectivo y de apreciación estética y aquellos que se ocupan más directamente de cosas de la inteligencia y del control de las actividades de los demás.

Aristóteles tenía ciertamente razón cuando decía que "toda educación, arte o estudio, merece llamarse mecánica si hace al cuerpo, al alma o al intelecto de las personas libres ineptos para el ejercicio y práctica de lo excelente". La fuerza de esta afirmación se aumenta casi hasta el infinito cuando sostenemos, como lo hacemos nominalmente en la actualidad, que todas las personas son libres, en vez de serlo relativamente unos pocos. Pues cuando se consideraba a la masa de los hombres y a todas las mujeres como no libres por la misma naturaleza de sus cuerpos y espíritus, no había ni confusión intelectual ni hipocresía moral en darles sólo la preparación que les capacitaba para las destrezas mecánicas, independientemente de su efecto ulterior sobre su capacidad para compartir en una vida valiosa. Tenía siempre razón también cuando llegó a decir que "todo empleo mercenario, así como los que degradan la condición del cuerpo son mecánicos, puesto que privan al intelecto de ocio y de dignidad"; tenía razón si los fines de la ganancia privan en realidad al intelecto de las condiciones de su ejercicio y con ello de su dignidad. Si sus afirmaciones son falsas es porque identifican una fase de las costumbres sociales con una necesidad natural. Pero una concepción diferente de la relación entre espíritu y materia, entre alma y cuerpo, entre inteligencia y servicio social es superior a la concepción de Aristóteles sólo si contribuye a suprimir realmente la antigua idea en la conducta actual de la vida y la educación.

Aristóteles estaba también en lo cierto al suponer la inferioridad y la subordinación de la mera destreza en la actuación y de la mera acumulación de productos externos respecto a la comprensión, la simpatía de apreciación y el libre juego de las ideas. Si había algún error era el de suponer la necesaria separación de ambos: al suponer que existe un divorcio natural entre la eficacia en producir cosas y prestar servicios y el pensamiento autodirectivo; entre el conocimiento significativo y la realización práctica. Difícilmente procederíamos mejor si corrigiéramos su equivocación teórica y toleràsemos el estado social de cosas que engendró y sancionó esta concepción. Perderíamos más bien que ganaríamos en el cambio de la servidumbre a la ciudada-

nía libre si el resultado más preciado del cambio es simplemente un aumento de la eficacia mecánica de los instrumentos humanos de la producción. Así perdemos más que ganamos al llegar a considerar la inteligencia como un órgano de control de la naturaleza mediante la acción; si nos conformamos con que persista un estado ininteligente y servil en aquellos que se dedican directamente a hacer útil a la naturaleza y dejamos a la inteligencia que controla que sea posesión exclusiva de remotos científicos y de capitanes de industria. Nos hallaremos en condiciones de criticar honestamente la separación de la vida en funciones separadas y de la sociedad en clases aisladas, sólo en cuanto estemos libres de la responsabilidad de perpetuar las prácticas educativas que preparan a los muchos para los fines que suponen mera destreza en la producción y a los pocos para un conocimiento que es un ornamento y un embellecimiento cultural. En suma, la capacidad para trascender la filosofía griega de la vida y la educación no se logra mediante un mero cambio de los símbolos teóricos que tienen un significado libre, racional y valioso. No se obtiene por un cambio de sentimientos respecto a la dignidad del trabajo y a la superioridad de una vida de servicio a la de una independencia aislada y autosuficiente. Por importantes que sean estos cambios teóricos y emocionales, su importancia estriba en que sean tenidos en cuenta en el desarrollo de una sociedad verdaderamente democrática, una sociedad en que todos participen en el servicio útil y todos disfruten de un ocio valioso. No es un mero cambio en los conceptos de cultura —o espíritu liberal— y servicio social lo que requiere una reorganización educativa; sino que se necesita la transformación educativa para dar un efecto pleno y explícito a los cambios implicados en la vida social. La creciente emancipación política y económica de las "masas" se ha revelado en la educación; ésta ha provocado el desarrollo de un sistema escolar de educación común, público y libre. Ha destruido la idea de que el aprendizaje es propiamente un monopolio de unos pocos que están predestinados por naturaleza a gobernar los asuntos sociales. Pero la revolución es aún incompleta. Prevalece aún la idea de que una educación verdaderamente cultural o liberal no puede tener nada en común, directamente al menos, con los asuntos industriales y de que la educación que es apta para las masas tiene que ser una educación útil o práctica en un sentido que opone lo útil y práctico al cultivo de la apreciación y a la liberación del pensamiento.

Como consecuencia, nuestro sistema actual constituye una mezcla inconsciente. Se conservan ciertos estudios y métodos en el supuesto de que tienen la sanción de la libertad peculiar, considerándose como inútil para los fines prácticos el contenido principal del término liberal. Este aspecto es principalmente visible en lo que se llama la educación superior, la del colegio universitario y la preparación para él. Pero se ha infiltrado hasta en la educación primaria y controla en gran parte sus procesos y fines. Pero, por otra parte, se han hecho ciertas concesiones a las masas que tienen que dedicarse a ganarse la vida y al creciente papel que desempeñan las actividades económicas en la vida moderna. Estas concesiones se manifiestan en las escuelas y cursos especiales para las profesiones, para la ingeniería, para las activi-

dades manuales y el comercio, en cursos vocacionales y prevocacionales, y también en el espíritu en que se enseñan ciertas materias elementales como la lectura, la escritura y el cálculo. El resultado de ello es un sistema en el que tanto las materias "culturales" como las "utilitarias" coexisten en un complejo inorgánico donde las primeras no son por un propósito dominante utilizables socialmente y las últimas no tienen un poder liberador de la imaginación o el pensamiento.

En esta situación heredada existe hasta en el mismo estudio una mezcla curiosa de concesiones a lo útil y de una supervivencia de rasgos atribuidos exclusivamente a la preparación para el ocio. El elemento "utilidad" se encuentra en los motivos asignados al estudio y el elemento "liberal" en los métodos de enseñanza. El producto de la mezcla es quizá menos satisfactorio que si nos hubiéramos adherido a uno u otro principio en su pureza. El motivo popularmente alegado para hacer que los estudios de los primeros cuatro o cinco años consistan casi exclusivamente en la lectura, la escritura y la aritmética es, por ejemplo, que la capacidad de leer, escribir y calcular correctamente es indispensable para salir adelante en la vida. Se tratan estos estudios como meros instrumentos para obtener un empleo útil o del progreso ulterior en la adquisición de saber, según que los alumnos salgan de las escuelas o permanezcan en ellas. Esta actitud se refleja en la importancia asignada a los ejercicios prácticos con el fin de obtener una habilidad automática. Si volvemos a la educación griega encontraremos que desde los primeros años la adquisición de destrezas estaba subordinada todo lo posible a la adquisición de un contenido literario que poseía significación estética y moral. Lo importante no era adquirir un instrumento para un uso ulterior, sino la materia de estudio presente. Sin embargo, el aislamiento de estos estudios respecto a la aplicación práctica y su reducción a expedientes puramente simbólicos representan una supervivencia de la idea de una preparación divorciada de la utilidad. La adopción de la idea de la utilidad habría dirigido a la instrucción que unía los estudios a situaciones en que se necesitaban directamente y en que prestaban una ayuda inmediata y no remota. Sería difícil encontrar una materia en el programa de estudios dentro de la cual no se perciban los resultados nocivos de un compromiso entre dos ideales opuestos. La ciencia natural se recomienda sobre la base de su utilidad práctica, pero se enseña como una adquisición especial prescindiendo de sus aplicaciones. Por otra parte, la música y la literatura se justifican teóricamente sobre la base de su valor cultural y se las enseña con el fin principal de formar modos de habilidad técnica.

Si hubiera menos compromisos y menos confusión resultante, si analizáramos más cuidadosamente los respectivos significados de la cultura y la utilidad, podríamos encontrar más fácil construir un plan de estudios que fuera a la vez útil y liberal. Sólo la superstición nos hace creer que las dos cosas son necesariamente hostiles, de modo que una materia es liberal porque es útil y cultural porque es inútil. Nos encontraríamos, generalmente, con que la instrucción que, aspirando a resultados utilitarios, sacrifica el desarrollo de la imaginación, el refinamiento del gusto y la profundidad de la visión intelectual

—valores ciertamente culturales— hace también limitado en su uso y en el mismo grado lo que se aprende. No es que lo haga enteramente inútil, sino que su aplicabilidad queda restringida a actividades rutinarias realizadas bajo la dirección de otros. Los modos restringidos de habilidad no pueden utilizarse más allá de ellos mismos; todo modo de habilidad que se alcanza por la profundidad del conocimiento y la perfección del juicio, está dispuesto para ser utilizado en nuevas situaciones y se halla bajo el control personal. No fue el mero hecho de la utilidad económica y social el que hizo parecer serviles a los griegos ciertas actividades, sino el hecho de que las actividades directamente vinculadas con la subsistencia no eran en sus días la expresión de una inteligencia cultivada, ni realizadas por una apreciación personal de su significado. En tanto que la agricultura y los oficios eran ocupaciones empíricas y en tanto que se realizaban en vista de resultados externos para los espíritus de los trabajadores agrícolas y mecánicos, fueron antiliberales, pero sólo en este sentido. La estructura intelectual y social ha cambiado ahora. Los elementos de la industria que se deben a la mera costumbre y rutina han llegado a estar subordinados en la mayoría de las profesiones económicas a elementos derivados de la investigación científica. Las ocupaciones más importantes de la actualidad representan y dependen de las matemáticas, la física y la química aplicada. El área del mundo humano influida por la producción económica e influyendo en el consumo se ha ampliado tan indefinidamente, que entran en ella consideraciones geográficas y políticas de una amplitud casi infinita. Era natural, para Platón, menospreciar el aprender la geometría y la aritmética para fines prácticos porque, de hecho, los usos prácticos a que se destinaban eran pocos y carecían de contenido y eran de calidad mercenaria. Pero a medida que se han aumentado y ampliado sus usos sociales, se ha acercado al mismo límite su valor liberalizador o "intelectual" y su valor práctico.

Sin duda, el factor que principalmente impide nuestro pleno reconocimiento y empleo de esta identificación son las condiciones bajo las cuales se realiza aún una gran parte del trabajo. La invención de las máquinas ha ampliado la cantidad de ocio que es posible disfrutar aún mientras tenemos trabajo. Es un lugar común decir que el dominio de una destreza en la forma de hábitos establecidos, libera al espíritu para un orden superior de pensamiento. Algo análogo puede decirse de la introducción de las operaciones mecánicamente automáticas de la industria. Dejan libre al espíritu para pensar en otras cosas. Pero cuando limitamos la educación de aquéllos que trabajan con sus manos a unos pocos años de escolaridad, dedicados en su mayor parte a adquirir el uso de símbolos rudimentarios a expensas de una preparación en ciencias, literatura e historia, dejamos esta oportunidad. Más fundamental aún es el hecho de que la gran mayoría de los trabajadores no posee un conocimiento de los fines sociales de sus ocupaciones ni un interés directo y personal por ellas. Los resultados realmente alcanzados no son los fines de *sus* acciones, sino sólo de sus patronos. Hacen lo que hacen no libre e inteligentemente, sino por el salario ganado. Este hecho es el que hace liberal a la acción y lo que hará también liberal e inmoral a toda educación dirigi-

da simplemente a proporcionar destrezas en tales empresas. La actividad no es libre porque no se participa libremente en ella.

Sin embargo, existe ya una oportunidad para una educación que, teniendo en cuenta los rasgos más amplios del trabajo, reconcilie la cultura liberal con la preparación para el servicio social, con la capacidad para participar eficaz y felizmente en ocupaciones que son productivas. Y tal educación tenderá por sí misma a desterrar los males de la situación económica existente. En la medida en que los hombres tienen un interés activo por los fines que controlan su actividad, ésta llega a ser libre o voluntaria y pierde su cualidad externamente impuesta y servil, aun cuando el aspecto físico de su trabajo siga siendo el mismo. En lo que se llama política, la organización social democrática toma medidas para esta participación directa en el control: en la región económica, el control permanece siendo externo y autocrático. De aquí el abismo que existe entre la acción mental interior y la acción física exterior, del cual es reflejo la distinción tradicional entre lo liberal y lo utilitario. Una educación que unificase la disposición de los miembros de la sociedad contribuiría mucho a unificar la sociedad misma.

Sumario

De las segregaciones de los valores educativos expuestas en el último capítulo, la más fundamental es, probablemente, la que existe entre la cultura y la utilidad. Aun cuando se piensa con frecuencia que esta distinción es intrínseca y absoluta, realmente es histórica y social. Se originó, como formulación consciente, en Grecia, y se basó en el hecho de que la vida verdaderamente humana fue vivida sólo por unos pocos que subsistían merced a los resultados del trabajo de los demás. Este hecho afectó a la doctrina psicológica de la relación entre la inteligencia y el deseo, la teoría y la práctica. Estaba encarnada en la teoría de una división permanente de los seres humanos en aquellos capaces de vivir una vida de razón y teniendo, por tanto, sus propios fines, y aquellos capaces solamente de deseo y de trabajo y que necesitan que sus fines fueran proporcionados por otros. Estas dos distinciones, la psicológica y la política, traducidas en términos educativos produjeron una división entre la educación liberal, que se refiere a la vida autosuficiente del ocio dedicada al conocer por su propia causa y una preparación útil y práctica para las ocupaciones mecánicas, desprovista de contenido intelectual y estético. Aunque la situación presente es radicalmente diversa en la teoría y ha cambiado mucho en la realidad, los factores de la antigua distinción histórica persisten aún lo suficiente para mantener la distinción pedagógica, junto con compromisos que a menudo reducen la eficacia de las medidas educativas. El problema de la educación en una sociedad democrática es suprimir el dualismo y construir un plan de estudios que haga del pensamiento una guía de la práctica libre para todos y que haga del ocio la recompensa de aceptar la responsabilidad del servicio más que un estado de excepción respecto a él.

CAPÍTULO XX

Estudios intelectuales y prácticos

1. La oposición entre la experiencia y el verdadero conocimiento

Lo mismo que se han opuesto el ganarse la vida y el ocio, así ha ocurrido con la teoría y la práctica, la inteligencia y la ejecución, el conocimiento y la actividad. La última serie de oposiciones surge indudablemente de las mismas condiciones sociales que producen el conflicto anterior; pero ciertos problemas definidos de la educación relacionados con ellas hacen necesario discutir explícitamente el problema de las relaciones y de la alegada separación del conocer y el hacer.

La idea de que el conocimiento se deriva de una fuente más elevada que la actividad práctica y posee un valor mayor y más espiritual, tiene una larga historia. En cuanto formulación consciente, la historia nos hace retroceder hasta las concepciones de la experiencia y la razón formuladas por Platón y Aristóteles. Por mucho que estos pensadores difieran en muchos respectos, coincidieron en identificar la experiencia con los intereses puramente prácticos; y, por tanto, con los intereses materiales en cuanto a sus propósitos y con el cuerpo en cuanto a su órgano. Por otra parte, el conocimiento existió por sí mismo libre de referencias prácticas y encontró su fuente y su órgano en un espíritu puramente inmaterial; tenía que tratar con intereses espirituales o ideales. A su vez, la experiencia con los intereses puramente prácticos; y, por tanto, nunca autosuficiente. El conocimiento racional, por otra parte, era completo y comprensivo dentro de sí mismo. De aquí que la vida práctica se hallara en una condición de perpetuo flujo, en tanto que el conocimiento intelectual se refería a la verdad eterna.

Esta profunda antítesis se conexiona con el hecho de que la filosofía ateniense comenzó como una crítica de la costumbre y la tradición en cuanto normas de conocimiento y de conducta. En su indagación por algo que los reemplazase, aquélla dio con la razón como la única guía adecuada de la

creencia y la actividad. Puesto que la costumbre y la tradición se identificaron con la experiencia, se siguió inmediatamente que la razón era superior a ésta. Además, no contenta la experiencia con su debida situación de subordinación, fue la gran enemiga del reconocimiento de la autoridad de la razón. Como la costumbre y las creencias tradicionales mantenían encadenados a los hombres, la lucha de la razón por su legítima supremacía sólo podía ganarse mostrando la naturaleza inherente, inestable e inadecuada, de la experiencia.

La afirmación de Platón de que deberían reinar los filósofos puede entenderse mejor como una afirmación de que la inteligencia racional debe regular los asuntos humanos y no el hábito, el apetito, el impulso y la emoción. La primera asegura la unidad, el orden y la ley; los últimos significan la multiplicidad y la discordia y fluctuaciones irracionales de un estado a otro.

No hay que buscar muy lejos los fundamentos para la identificación de la experiencia con las condiciones insatisfactorias de las cosas, con el estado de cosas representado por la regla de la mera costumbre. El comercio y los viajes, las colonizaciones, las emigraciones y las guerras crecientes habían ampliado el horizonte intelectual. Se encontró que las costumbres y las creen cias de las diferentes comunidades divergían grandemente unas de otras. La perturbación civil había llegado a ser otra costumbre en Atenas; la fortuna de la ciudad parecía estar entregada a la lucha de las facciones. El aumento del ocio, coincidiendo con la ampliación del horizonte, había descubierto muchos hechos nuevos de la naturaleza y había estimulado la curiosidad y la especulación. La situación facilitaba suscitar la cuestión respecto a la existencia de algo constante y universal en el reino de la naturaleza y de la sociedad. La razón era la facultad por la que se captaban el principio y la esencia universales; en tanto que los sentidos eran los órganos para percibir el cambio, lo inestable y lo diverso frente a lo permanente y lo uniforme. Los resultados de la labor de los sentidos, conservados en la memoria y la imaginación y aplicados a la habilidad dada por el hábito, constituían la experiencia.

La experiencia en su mejor aspecto se halla así representada en las diversas ocupaciones manuales. Las artes de la paz y de la guerra. El zapatero, el tocador de flauta, el soldado, han sufrido la disciplina de la experiencia para adquirir la destreza que poseen. Esto significa que los órganos corporales, particularmente los sentidos, han tenido un contacto repetido con las cosas y que el resultado de estos contactos se ha conservado y consolidado hasta que se ha asegurado la capacidad de la previsión y la práctica. Tal fue el significado esencial del término “empírico”. Sugirió un conocimiento y una capacidad *no* basados en el discernimiento de principios, sino expresando el resultado de un gran número de tentativas aisladas. Expresó la idea representada ahora por el “método del ensayo y el error”, acentuando esencialmente el carácter más o menos accidental de los ensayos. En lo que concierne a la capacidad del control, de la dirección, equivalía a la regla empírica, a la rutina. Si las nuevas circunstancias se parecían a las pasadas, éstas podían marchar bastante bien y el fracaso era probable a medida que se desviaban de aquéllas. Aún hoy día, hablar de un médico como de un empírico es impli-

car que carece de preparación científica y que procede simplemente sobre la base de lo que ha podido adquirir por azar en práctica pasada. Justamente, por la falta de ciencia o de razón en la "experiencia" es difícil mantenerla en su pobre condición. El empírico degenera fácilmente en el charlatán. No sabe dónde su conocimiento comienza o termina y así, cuando va mas allá de las condiciones rutinarias, comienza a tener pretensiones y aspiraciones para las cuales no hay justificación y a confiar en la suerte y la habilidad para imponerse a los demás. Además, supone que porque ha aprendido una cosa conoce otras, como la historia de Atenas mostró que el artesano común pensaba que podía manejar los asuntos domésticos, la educación y la política porque había aprendido las cosas específicas de su profesión. La experiencia está siempre, pues, al borde de la pretensión, de la simulación y de la apariencia, a diferencia de la realidad en la que se apoya la razón.

Los filósofos llegaron pronto a ciertas generalizaciones desde este estado de cosas. Los sentidos están conexionados con los apetitos, con las necesidades y con los deseos. No se apoyan en la realidad de las cosas sino en la relación que tienen las cosas con nuestros placeres y dolores, con la satisfacción de las necesidades y el bienestar del cuerpo. Son importantes sólo para la vida del cuerpo, el cual no es más que un sustrato fijo para una vida superior. La experiencia así tiene un carácter definidamente material; ha de tratar con cosas, con cosas físicas en relación con el cuerpo. En contraste con ésta, la razón o la ciencia, se apoya en lo inmaterial, lo ideal, lo espiritual. Hay algo moralmente peligroso respecto a la experiencia, tal como lo sugieren palabras como sensual, carnal, material, mundano, interés, en tanto que la razón pura y el espíritu designan algo moralmente laudatorio. Además, va unida a la experiencia la conexión insustituible con el cambio, la variación inexplicable, lo múltiple y lo diverso. Su material es inherentemente variable y poco de fiar. Es anárquico porque es inestable. El hombre que confía en la experiencia no sabe de lo que depende, puesto que aquélla cambia de persona a persona, de día en día, para no decir de país en país. Su conexión con lo "múltiple", con las diversas particularidades, tiene el mismo efecto y lleva también consigo el conflicto.

Sólo lo singular, lo uniforme, asegura la coherencia y la armonía. De la experiencia proceden las discrepancias, el conflicto de opiniones y actos dentro del individuo y entre individuos. De la experiencia no puede salir ninguna norma o creencia porque su misma naturaleza es fomentar todo género de creencias contrarias, como lo prueban las variedades de las costumbres locales. Su resultado lógico es que nada es bueno y verdadero para el individuo particular, que su experiencia le conduzca a creer como verdadero y bueno en un tiempo y lugar particulares.

Finalmente, la práctica cae por necesidad dentro de la experiencia. El hacer procede de las necesidades y aspira al cambio. Producir o hacer es alterar algo; consumir es alterar. Todos los odiosos caracteres del cambio y la diversidad se adhieren así al hacer, en tanto que el conocer es tan permanente como su objeto. Conocer, captar una cosa intelectual o teóricamente, es salir de la región de la vicisitud, del cambio y de la diversidad. La verdad

no tiene falla, queda intacta respecto a las perturbaciones del mundo de los sentidos. Trata con lo eterno y lo universal. Y sólo se puede someter a control al mundo de la experiencia, sólo puede fijarse y ordenarse mediante su sumisión a su ley de razón.

No se podría decir, naturalmente, que todas estas distinciones han persistido en su pleno carácter definitivo técnico. Pero todas ellas han influido profundamente en el pensamiento posterior de los hombres y en sus ideas sobre la educación. El menosprecio por la ciencia física en comparación con la lógica y la matemática, por los sentidos y la observación sensible; el sentimiento de que el conocimiento es elevado y valioso en la medida en que trata con símbolos ideales en vez de con lo concreto; el desdén por lo particular excepto cuando se lo coloca deductivamente bajo la universal; el abandono del cuerpo y el desprecio de las artes y oficios como instrumentos intelectuales, todo ello buscó refugio y encontró sanción bajo esta estimación de los respectivos valores de la experiencia y la razón o —lo que viene a ser la misma cosa— de lo práctico y lo intelectual. La filosofía medieval continuó y reforzó la tradición. Conocer la realidad significa estar en relación con la realidad suprema, o Dios, y disfrutar de la eterna bienaventuranza de esa relación. La contemplación de la realidad suprema era el fin último del hombre al cual está subordinada la acción. La experiencia ha de tratar con asuntos mundanos, profanos y seculares, prácticamente necesarios en efecto, pero de poca importancia en comparación con los objetos sobrenaturales del conocimiento. Cuando agregamos a este motivo la fuerza derivada del carácter literario de la educación romana y de la tradición filosófica griega y unimos a ellas la preferencia por los estudios que, evidentemente, separaron las clases aristocráticas de las inferiores, podemos comprender fácilmente el tremendo poder ejercido por la preferencia persistente de lo "intelectual" sobre lo "práctico", no solamente en las filosofías de la educación sino también en las escuelas superiores.

2. *La teoría moderna de la experiencia y el conocimiento*

Como veremos después, el desarrollo de la experimentación, como un método de conocimiento, hace posible y necesita una transformación radical del punto de vista que acabamos de exponer. Pero antes de llegar a ello, hemos de recoger la teoría de la experiencia y el conocimiento desarrollada en los siglos XVII y XVIII. En general, nos presenta una inversión casi completa de la doctrina clásica y de las relaciones entre la experiencia y la razón. Para Platón, la experiencia significaba la habituación o la conservación del producto neto de una serie de ensayos casuales anteriores. La razón significaba el principio de la reforma, del progreso, del aumento de control. La devoción a la causa de la razón significaba romper con las limitaciones de las costumbres y descubrir las cosas como realmente eran. Para los reformadores modernos, la situación era totalmente diferente. La razón, los principios universales, las nociones *a priori* significaban o bien formas vacías que han de ser llenadas

por la experiencia, por la observación sensible, para alcanzar significación y validez, o bien eran prejuicios inveterados, dogmas impuestos por la autoridad, que se disfrazaban y encontraban protección bajo nombres augustos. La mayor necesidad era salir del cautiverio respecto a las concepciones que, como decía Bacon, "se anticipaban a la naturaleza" y le imponían opiniones meramente humanas y recurrir a la experiencia para descubrir cómo era la naturaleza. Apelar a la experiencia significaba romper con la autoridad. Significaba abrirse a las nuevas impresiones, el deseo del descubrimiento e invención, en vez de la absorción en las ideas tabuladas y sistemáticamente recibidas y de "demostrarlas" por medio de las relaciones que sostenían entre sí. Era la irrupción en el espíritu de las cosas, tal como realmente eran, libres del velo arrojado sobre ellas por las ideas preconcebidas.

El cambio era doble. La experiencia perdió el sentido práctico que había tenido desde los tiempos de Platón. Cesó de significar modos de hacer y de ser hecho y llegó a ser un nombre para algo intelectual y cognoscitivo. Significó la captación del material que debería lastrar y comprobar el ejercicio del razonamiento. Los filósofos empiristas modernos y sus adversarios han considerado la experiencia, precisamente, como un modo de conocer. La única cuestión era si constituía un buen camino para ello. El resultado fue un "intelectualismo" aún mayor que el encontrado en la filosofía antigua, si empleamos esa palabra para designar un interés acentuado y casi exclusivo por el conocimiento aislado. La práctica quedó no tanto subordinada al conocimiento como tratada igual que una especie de sucedáneo del conocimiento. El resultado educativo fue sólo confirmar la exclusión de las finalidades activas de la escuela, salvo cuando podían ser dirigidas a fines puramente utilitarios; la adquisición de ciertos hábitos por destreza. En segundo lugar, el interés por la experiencia como un medio de basar la verdad sobre los objetos, sobre la naturaleza, llevó a considerar al espíritu como meramente receptivo. Cuanto más pasivo sea el espíritu con más verdad se imprimirán sobre él los objetos. Pues si el espíritu echa, por decirlo así, una mano, equivaldría para el mismo proceso del conocer a viciar el verdadero conocimiento, a anular su propio propósito. El ideal era un máximo de receptividad.

Como las impresiones grabadas por los objetos en el espíritu se denominan generalmente sensaciones, el empirismo llegó a ser así una doctrina de sensualismo, es decir, una doctrina que identificaba el conocimiento con la recepción y asociación de las impresiones sensoriales. En John Locke, el más influyente de los empiristas, encontramos este sensualismo mitigado por un reconocimiento de ciertas facultades mentales, como el discernimiento o la discriminación, la comparación, la abstracción y generalización que elaboran el material de los sentidos en formas definidas y organizadas y que hasta evocan nuevas ideas por su propia cuenta, tales como las concepciones fundamentales de la moral y de las matemáticas (véase pág. 62). Pero algunos de sus sucesores, especialmente en Francia, durante la última parte del siglo XVIII, llevaron hasta el límite su doctrina; consideraron el discernimiento y el juicio como sensaciones peculiares constituidas en nosotros por la presencia conjunta de otras sensaciones. Locke había sostenido que el espíritu es

como una hoja de papel en blanco o como una tabla de cera en la que no hubiese nada grabado al nacer (una *tabula rasa*), en lo que se refiere a los contenidos o ideas, pero dotada de actividades que habían de ejercitarse sobre el material recibido. Sus sucesores franceses desterraron esos poderes y los derivaron también de las impresiones recibidas.

Como he indicado antes, esta idea fue fomentada por el nuevo interés hacia la educación como método de reforma social (véase pág. 86). Cuanto más vacío estuviese el espíritu al comenzar, más puede hacerse de él todo lo que deseamos, ejerciendo sobre él la debida influencia. Así Helvecio, quizá el sensualista más extremo y consecuente, proclamó que la educación podía hacerlo todo, que era omnipotente. Dentro de la esfera de la instrucción escolar, el empirismo encontró su función más directamente benéfica protestando contra el mero aprender de libros. Si el conocimiento procede de las impresiones hechas sobre nosotros por los objetos naturales, es imposible procurarse el conocimiento sin el uso de objetos que impresionen el espíritu. Las palabras y todo género de símbolos lingüísticos, a falta de representaciones anteriores de objetos con que puedan asociarse, no transmiten nada sino sensaciones de su propia forma y color, lo que ciertamente no es un género muy instructivo de conocimiento. El sensualismo fue un arma extremadamente eficaz con que combatir las doctrinas y opiniones que se apoyaban enteramente en la tradición y la autoridad. Respecto a todas ellas, estableció una prueba: ¿dónde están los objetos reales de los que se reciben estas ideas y creencias? Si tales objetos no podían presentarse, las ideas se explicarían como resultado de asociaciones y combinaciones falsas. El empirismo insistió también sobre un elemento de primera mano. La impresión debe hacerse sobre *mí,* sobre *mi* espíritu. Cuanto más nos alejamos de esta fuente directa y de primera mano, más numerosas serán las fuentes del error y más vaga la idea resultante.

Sin embargo, como podía esperarse, esta filosofía era débil en el aspecto positivo. Desde luego, el valor de los objetos naturales y su conocimiento de primera mano no dependían de la verdad de la teoría. Introducidos en las escuelas realizarían su labor aun cuando fuera totalmente errónea la teoría sensualista sobre el modo como lo hacen. Por tanto, no habría nada que lamentar en este sentido. Pero la acentuación del sensualismo también influyó en el *modo* como se emplearon los objetos naturales e impidió obtener todo el beneficio posible de ellos. Las "lecciones de cosas" tendieron a aislar la mera actividad sensorial y a hacer de ella un fin en sí. Cuanto más aislado estuviera el objeto, cuanto más aislada estuviera la cualidad sensorial, más precisa sería la impresión sensible como unidad de conocimiento. La teoría actuó no sólo en el sentido de este aislamiento mecánico que tendía a reducir la instrucción a una especie de gimnasia física de los órganos sensoriales (buena como toda gimnasia de los órganos corporales, pero sólo así) sino también al descuido del pensamiento. Conforme a esta teoría, no había necesidad de pensar en conexión con la observación sensible; de hecho, en teoría estricta, tal pensamiento sería imposible hasta después, ya que el pensar consistía simplemente en combinar y separar las unidades sensoriales que habían sido recibidas sin ninguna participación del juicio.

En realidad, pues, nunca se ha intentado sistemáticamente ningún esquema de educación sobre una base puramente sensorial, al menos después de los primeros años de la infancia. Sus evidentes deficiencias han obligado a recurrir a él, simplemente para llenar el conocimiento "racionalista" (es decir, el conocimiento de definiciones, reglas, clasificaciones y modos de aplicación transmitido por símbolos) y como un expediente para prestar mayor "interés" a los símbolos abstractos. Hay por lo menos tres graves defectos en el empirismo sensualista, como una filosofía pedagógica del conocimiento:

a) El valor histórico de la teoría fue crítico; fue un disolvente de las creencias corrientes sobre el mundo y las instituciones políticas. Fue un órgano destructor y crítico de los dogmas fijos y rígidos. Pero la obra de la educación es constructiva, no crítica. Supone no que han de eliminarse y revisarse las antiguas creencias, sino la necesidad de transformar la nueva experiencia en hábitos intelectuales lo más correctamente posible desde el principio. El sensacionalismo es sumamente inadecuado para esta tarea constructiva. El espíritu, el entendimiento, denota respuesta a significados (véase pág. 36) y no respuestas a estímulos directos físicos. Y el significado existe sólo con referencia a un contexto, el cual es excluido por todo esquema que identifique al conocimiento con una combinación de impresiones sensoriales. La teoría, en cuanto se aplique educativamente, lleva, o bien a una magnificación de las meras excitaciones físicas, o bien a un mero amontonamiento de objetos y cualidades aislados.

b) Aun cuando la impresión directa tiene la ventaja de ser de primera mano, ofrece también la desventaja de ser de un alcance limitado. Una cosa es el conocimiento directo de las cosas naturales del medio doméstico para dar realidad a las ideas sobre las partes de la Tierra que están más allá del alcance de los sentidos y como un medio para despertar la curiosidad intelectual. Pero como un fin general y total del conocimiento geográfico es fatalmente restringida. De un modo análogo, las bolitas y los tableros de contar pueden ser ayudas útiles para una comprensión de las relaciones numéricas, pero cuando se emplean para algo más que como ayudas del pensamiento —para la captación del significado— se convierten en un obstáculo para el desarrollo de la comprensión aritmética. Detienen el desarrollo en un plano inferior, el plano de los símbolos específicos físicos. Así como la raza creó símbolos especiales como instrumentos del cálculo y del razonamiento matemático, porque fue insuficiente el uso de los dedos como símbolos numéricos, así el individuo debe progresar desde los símbolos concretos a los abstractos, es decir, a los símbolos cuyo significado sólo se comprende por medio del pensar conceptual. Y la indebida absorción desde el comienzo en el objeto físico de los sentidos detiene este desarrollo.

c) Una psicología enteramente falsa del desarrollo mental realza al empirismo sensualista. La experiencia es, en verdad, un asunto de *actividades,* instintivas e impulsivas, en sus interacciones con las cosas. Hasta lo que "experimenta" un niño pequeño, no es una cualidad recibida pasivamente e impresa por un objeto, sino el efecto que ejerce sobre un objeto alguna actividad como la de oír, arrojar, golpear, romper, etc., y el efecto consiguiente del

objeto sobre la dirección de las actividades (véase pág. 124). Fundamentalmente (como veremos con más detalle), la antigua idea de la experiencia como un asunto práctico es más verdadera de hecho que la idea moderna de ella como un modo de conocimiento por medio de sensaciones. El descuido de los factores profundos activos y motores es un defecto fatal de la filosofía empírica tradicional. Nada es menos interesante y más mecánico que un esquema de lecciones de cosas que ignore, y en lo que pueda excluya, la tendencia natural a aprender las cualidades de los objetos por el uso a que se destinan tratando de hacer algo con ellos.

Es, pues, evidente que aun cuando la filosofía de la experiencia representada por el empirismo moderno hubiera recibido un mayor asentimiento teórico general del que se la ha concedido, no podía haber proporcionado una filosofía satisfactoria del proceso de aprender. Su influencia educativa quedó reducida a inyectar un nuevo factor en el antiguo programa, con modificaciones accidentales de los estudios y métodos antiguos. Introdujo una mayor atención hacia la observación directa de las cosas y mediante representaciones y descripciones gráficas, y redujo la importancia atribuida a la simbolización verbal. Pero su propio alcance fue tan pequeño que requirió ser completado por la información concerniente a los asuntos que estaban fuera de la percepción sensorial y por material que apelaban más directamente al pensamiento. Por consiguiente, dejó intacta la esfera de los estudios informativos y abstractos, o "racionalistas".

3. La experiencia como experimentación

Ya se ha indicado que el empirismo sensualista no representa ni la idea de la experiencia justificada por la psicología moderna, ni la idea del conocimiento sugerido por el método científico moderno. Respecto a la primera, omite la posición primaria de la respuesta activa que pone las cosas en uso y que aprende sobre ellas descubriendo las consecuencias que resultan del uso. Parece que cinco minutos de observar sin prejuicios el modo como el niño pequeño obtiene el conocimiento habrían bastado para desterrar la idea de que está entregado pasivamente a recibir impresiones de cualidades aisladas y ya hechas de sonidos, colores, dureza, etc. Porque se vería que el niño pequeño reacciona a los estímulos mediante actividades de asir, alcanzar, etc., para percibir que los resultados siguen por la respuesta motriz a un estímulo sensorial; se vería que lo que se aprende no son cualidades aisladas, sino la conducta que puede esperarse de una cosa y los cambios en las cosas y las personas que puede esperarse produzca una actividad. En otras palabras que lo que aprende son conexiones. Aun cualidades tales como el color rojo, el sonido agudo de un diapasón han de distinguirse e identificarse sobre la base de las actividades que provocan y consecuencias que producen estas actividades. Podemos aprender qué cosas son duras y qué cosas son blandas averiguando mediante la experimentación activa qué harán respectivamente, y qué puede hacerse y qué no puede

hacerse con ellas. Del mismo modo, los niños aprenden sobre las personas descubriendo qué respuestas activas dan estas personas y qué harán éstas en respuesta a las actividades del niño. Y la combinación de lo que las cosas nos *hacen* a nosotros (no imprimiendo cualidades sobre un espíritu pasivo) al modificar nuestras acciones, al estimular algunas de ellas y al resistir y refrenar otras, y lo que nosotros podemos hacerles *a ellas* produciendo nuevos cambios, constituye la experiencia.

La misma lección nos enseñan los métodos de la ciencia por los cuales se produjo la revolución de nuestro conocimiento del mundo a partir del siglo XVII. Pues esos métodos no son más que la experimentación realizada bajo las condiciones de un control deliberado. Al griego le parecería absurdo que, actividades tales como la del zapatero punzando agujeros en el cuero o utilizando la cera, la aguja y el hilo, pudieran dar un conocimiento adecuado del mundo. Parecía casi axiomático que, para el verdadero conocimiento, teníamos que recurrir a conceptos que proceden de una razón que está sobre la experiencia. Pero la introducción del método experimental significó, precisamente, que tales operaciones, realizadas bajo condiciones de control, son justamente los medios con que pueden obtenerse y comprobarse fructíferamente ideas sobre la naturaleza. En otras palabras, sólo se necesita realizar una operación como la de arrojar un ácido sobre un metal con el propósito de obtener conocimiento, en vez de hacerlo con el de lograr resultados profesionales, para establecer el principio del que desde entonces habría de depender la ciencia de la naturaleza. La percepción sensible era ciertamente indispensable, pero había menos seguridad en las percepciones sensibles en su forma natural o habitual que en la antigua ciencia. No se las consideraba ya como conteniendo dentro de sí alguna "forma" o "especie" de un género universal bajo un disfraz de sensibilidad que podía desenmascararse por el pensamiento racional. Por el contrario, lo primero era alterar y extender los datos de la percepción sensible: actuar sobre los objetos *dados* por los sentidos, mediante las lentes del telescopio y el microscopio y por toda clase de procedimientos experimentales. Para realizar esto de un modo que despertara nuevas ideas (hipótesis, teorías), se necesitaban aún más ideas generales (como las de las matemáticas) de las que disponía la antigua ciencia. Pero estas concepciones generales no se tomaban ya para proporcionar conocimiento por sí mismas. Eran instrumentos para instituir, conducir, interpretar las investigaciones experimentales y para formular sus resultados.

El resultado lógico ha sido una nueva filosofía de la experiencia y del conocimiento, una filosofía que no coloca ya la experiencia en oposición al conocimiento y a la explicación racionales. La experiencia no es suma de lo que se ha hecho de un modo más o menos casual en el pasado; es un control deliberado de lo que se ha hecho con referencia a hacer que lo que nos ocurre y lo que hacemos a las cosas sea lo más fecundo posible en sugestiones (en significados sugeridos) y un medio para comprobar la validez de las sugestiones. Cuando ensayamos o experimentamos, dejamos de estar cegados por el impulso o la costumbre; los cuales, cuando se hallan guiados por un fin y conducidos por la medida y el método llegan a ser razonables, racio-

nales. Cuando lo que sufrimos de las cosas, lo que nos ocurre en sus manos, deja de ser un asunto de circunstancias casuales, cuando se transforma en una consecuencia de nuestros esfuerzos intencionados anteriores, llega a ser racionalmente significativo, iluminador e instructivo. La antítesis del empirismo y el racionalismo pierde el apoyo de la situación humana que una vez le dio sentido y justificación relativa.

Es evidente el efecto de este cambio sobre la oposición de los estudios puramente prácticos y puramente intelectuales. La diferencia no es intrínseca sino que depende de condiciones que pueden regularse. Las actividades prácticas *pueden* ser intelectualmente limitadas y triviales; lo serán así en tanto que sean rutinarias, realizadas bajo los dictados de la autoridad y teniendo *meramente* en vista algún resultado externo. Pero la infancia y la juventud, el período de escolaridad es, justamente, el tiempo en que es posible dirigirlas en un espíritu diferente. No tiene objeto repetir la discusión de nuestros capítulos anteriores sobre el pensar y sobre la evolución de la materia de estudio educativa desde el trabajo y el juego infantiles a la materia de estudio lógicamente organizada. Las discusiones de este capítulo y del anterior deben dar, sin embargo, un nuevo sentido a aquellos resultados.

1) La experiencia misma consiste primariamente en las relaciones *activas* que existen entre un ser humano y su ambiente natural y social. En algunos casos, la iniciativa de la actividad está del lado del ambiente: el ser humano experimenta ciertas resistencias y desviaciones en sus esfuerzos. En otros casos, la conducta de las personas y las cosas ambientales llevan a un resultado satisfactorio las tendencias activas del individuo, de modo que, al fin y al cabo, lo que el individuo experimenta son las consecuencias que él mismo ha tratado de producir. Justamente en la misma medida en que se establecen las conexiones entre lo que ocurre a una persona y lo que hace como respuesta y entre lo que hace a su ambiente y lo que éste hace como respuesta, adquieren sentido sus actos y las cosas que le rodean. Aprende a conocerse a sí mismo y al mundo de los hombres y de las cosas. La educación intencional, o escolaridad, debe presentar un ambiente tal que esta interacción efectúe la adquisición de aquellos significados importantes que llegan a ser, a su vez, instrumentos del aprender ulterior (véase Cap. XI). Como se ha indicado repetidamente, la actividad fuera de la escuela se realiza en condiciones que no están deliberadamente adaptadas para promover la función de comprensión y la formación de disposiciones intelectuales efectivas. Los resultados son vitales y auténticos, en tanto que actúan, pero están limitados por toda clase de circunstancias. Algunas capacidades quedan enteramente sin desarrollar ni dirigir; otras reciben sólo estímulos ocasionales y caprichosos; otras se transforman en hábitos de destreza rutinaria a expensas de las aspiraciones y del espíritu de iniciativa y de invención. No es misión de la escuela transportar a la juventud desde un ambiente de actividad a uno de estudio sedentario de los resultados del aprender de otros hombres; sino transportarla desde un ambiente de actividades relativamente casuales (accidentales en su relación con la inteligencia y el pensamiento) a uno de actividades seleccionadas con referencia a la orientación del aprender. Una

ligera inspección de los métodos perfeccionados que han demostrado ya ser eficaces en la educación revelará que se basan, más o menos conscientemente, en el hecho de que los estudios "intelectuales", en vez de oponerse a las tareas activas, representan una intelectualización de tareas prácticas. Queda por explicar este principio con mayor firmeza.

2) Los cambios que están teniendo lugar en el contenido de la vida social facilitan grandemente la selección de la clase de actividades que intelectualizarán el juego y el trabajo de la escuela. Cuando se tiene en cuenta el ente social de los griegos y de los hombres de la Edad Media, en que las actividades prácticas que podían realizarse con éxito eran principalmente de un carácter rutinario y externo y aun servil por naturaleza, no se sorprende uno de que los educadores les volvieran la espalda como inadecuadas para cultivar la inteligencia. Pero ahora, cuando hasta las ocupaciones domésticas, agrícolas e industriales, así como las del transporte e intercambio están apoyadas en la ciencia aplicada, el caso es muy distinto. Es cierto que muchos de los que se dedican a ellas ahora no perciben el contenido intelectual de que dependen sus acciones personales. Pero este hecho no es más que una razón más para que la educación intencional use estas actividades con el fin de capacitar a la nueva generación para adquirir una comprensión, que ahora falta en general con sobrada frecuencia, y capacite así a las personas para realizar sus tareas de un modo inteligente y no ciegamente.

3) El golpe más directo a la separación tradicional del hacer y el conocer y al prestigio tradicional de los estudios puramente "intelectuales" lo ha dado, sin embargo, el progreso de la ciencia experimental. Si este progreso ha demostrado algo es que no hay nada semejante a un conocimiento auténtico ni a un razonamiento fructífero si no es como resultado del *hacer.* El análisis y la reorganización de los hechos que son indispensables para el desarrollo del conocimiento y la capacidad de explicación y de clasificación adecuadas no pueden alcanzarse de un modo puramente mental, precisamente dentro del espíritu. Los hombres tienen que hacer algo a las cosas cuando desean descubrir algo; tienen que alterar las condiciones. Ésta es la lección del método de laboratorio y la lección que toda educación tiene que aprender. El laboratorio es un descubrimiento de las condiciones bajo las cuales el *trabajo* puede llegar a ser intelectualmente fructífero y no sólo externamente productivo. Si, como ocurre actualmente en muchos casos, determina sólo la adquisición de un modo adicional de destreza técnica es porque todavía sigue siendo principalmente sólo un recurso aislado, al que no se recurre más que cuando los discípulos tienen demasiada edad para obtener plenos beneficios de él y, aún entonces, se le rodea con otros estudios en los que los métodos tradicionales aislan al intelecto de la actividad.

Sumario

Los griegos fueron inducidos a filosofar por el creciente fracaso de sus costumbres y creencias tradicionales para regular su vida. Así fueron llevados

a criticar adversamente las costumbres y a buscar alguna otra fuente de autoridad en la vida y la creencia. Como deseaban una norma racional para estas últimas y habían identificado con la experiencia las costumbres que habían demostrado ser apoyos insatisfactorios, establecieron una oposición radical entre la razón y la experiencia. Cuando más se exaltaba a la primera, más se menospreciaba a la última. Como la experiencia se identificaba con lo que los hombres hacen y sufren en particular y en las situaciones cambiantes de la vida, el hacer participó en el menosprecio filosófico. Esta influencia contribuyó con muchas otras a magnificar, en la educación superior, todos los métodos y temas que implicaban el menor uso posible de la observación sensorial y la actividad física. La Edad Moderna comienza con una protesta contra este punto de vista, con una apelación a la experiencia y con un ataque a los llamados conceptos puramente intelectuales sobre la base de que o bien necesitan ser apoyados por los resultados de experiencias concretas, o bien de que eran meras expresiones de prejuicios e intereses institucionalizados de clase, llamándose a sí mismos, como protección, racionales. Pero diversas circunstancias llevaron a considerar a la experiencia como pura cognición, dejando fuera sus fases intrínsecamente activas y emotivas, y a identificarla con una recepción pasiva de "sensaciones" aisladas. De aquí que la reforma educativa efectuada por la nueva teoría quedara reducida principalmente a desterrar algunos de los aspectos librescos de los métodos anteriores sin realizar una reorganización consistente.

Entretanto el avance de la psicología, de los métodos industriales y del método experimental en la ciencia hacen explícitamente deseable y posible otra concepción de la experiencia. Esta teoría reafirma la idea de los antiguos de que la experiencia es primordialmente práctica, no cognoscitiva; algo relativo al hacer y al sufrir las consecuencias del hacer. Pero la antigua teoría se ha transformado al comprender que el hacer puede ser dirigido de modo que pueda recoger en su propio contenido todo lo que sugiere el pensamiento y convertirse así en un conocimiento seguramente comprobado. La "experiencia" deja entonces de ser empírica y llega a ser experimental. La razón deja de ser una facultad remota e ideal y significa todos los recursos por los cuales se hace a la actividad fecunda en significado. Pedagógicamente, este cambio denota un plan para los estudios y métodos de la instrucción semejante al que se ha expuesto en los capítulos anteriores.

CAPÍTULO XXI

Los estudios físicos y sociales: naturalismo y humanismo

Se ha aludido ya al conflicto existente entre la ciencia natural y los estudios literarios para ocupar un lugar en el programa escolar. La solución alcanzada hasta ahora consiste esencialmente en un compromiso, en cierto modo mecánico, por el cual el campo se ha dividido entre los estudios que tienen como objeto la naturaleza y los estudios que se refieren al hombre. La situación nos presenta así otro ejemplo del ajuste externo de los valores educativos y dirige la atención a la filosofía de la conexión de la naturaleza con los asuntos humanos. En general, puede decirse que la división de la educación se refleja en la filosofía dualista. Se considera al espíritu y al mundo como dos reinos de la existencia independientes teniendo entre sí ciertos puntos de contacto. Desde este punto de vista es natural que cada esfera de la existencia haya de poseer conexionado con ella su propio grupo de estudios; y hasta es natural que el desarrollo de los estudios científicos se considere con suspicacia por marcar una tendencia de la filosofía materialista a introducirse en el dominio del espíritu. Toda teoría pedagógica que contemple un esquema más unificado de la educación del que ahora existe, se ve en la necesidad de afrontar la cuestión de las relaciones del hombre con la naturaleza.

1. El fondo histórico del estudio humanista

Es digno de notarse que la filosofía clásica griega no presenta el problema en su forma moderna. Sócrates, en efecto, parece haber pensado que la ciencia de la naturaleza no era asequible ni muy importante. Lo que importa conocer es la naturaleza y finalidad del hombre. De este conocimiento depende lo que tiene una significación profunda: toda realización moral y social. Platón, sin embargo, hizo depender el verdadero conocimiento del hombre y la sociedad del conocimiento de los rasgos esenciales de la naturaleza. Su

tratado principal, *La República,* es a la vez un tratado de moral, de organización social y de metafísica y de ciencia de la naturaleza. Como acepta la doctrina socrática de que la actuación moral recta depende del conocimiento racional, se ve obligado a discutir la naturaleza del conocimiento. Como acepta la idea de que el objeto último del conocimiento es el descubrimiento del bien o fin del hombre y no está conforme con la convicción socrática de que todo lo que sabemos es nuestra propia ignorancia, relaciona la discusión sobre el bien del hombre con la consideración del bien o fin esencial de la naturaleza misma. Es imposible tratar de determinar el fin del hombre aparte de un conocimiento del fin regulador que da ley y unidad a la naturaleza. Así es muy consecuente con su filosofía el que subordine los estudios literarios (bajo el nombre de música) a las matemáticas y a la física, así como a la lógica y la metafísica. Pero, por otra parte, el conocimiento de la naturaleza no es un fin en sí mismo; es una etapa necesaria para llevar el espíritu a la comprensión del propósito supremo de la existencia como ley de la acción humana; corporativa e individual. Para emplear la fraseología moderna, los estudios naturalistas son indispensables, pero lo son en interés de los fines humanistas e ideales.

Aristóteles va aún más lejos, si vale, en la dirección de los estudio naturalistas. Subordina las relaciones cívicas a la vida puramente cognoscitiva (véase pág. 217). El fin supremo del hombre no es la participación humana, sino la divina en el puro conocer, que constituye la vida divina. Tal conocer trata de lo que es universal y necesario y encuentra, por tanto, una materia de estudio más adecuada en la naturaleza que en las cosas pasajeras del hombre. Si nos atenemos a lo que los filósofos representaban en la vida griega más que a los detalles de lo que decían, podríamos resumir diciendo que los griegos se hallaban demasiado interesados por la indagación libre de los hechos naturales y por el disfrute estético de la naturaleza y que tenían una conciencia profunda de la medida en que la sociedad está arraigada en la naturaleza y sometida a sus leyes, para pensar poner en conflicto al hombre y a la naturaleza. Dos factores, sin embargo, conspiraron en el último periodo de la vida clásica para exaltar los estudios literarios y humanistas. Uno fue el carácter cada vez más reminiscente y prestado de la cultura; el otro, la tendencia política y retórica de la vida romana.

Los logros griegos respecto a la civilización fueron autóctonos; la civilización alejandrina y romana fue heredera de fuentes extrañas. Consiguientemente, miró hacia atrás para recoger lo que se había hecho, en vez de mirar directamente a la naturaleza y la sociedad en busca de materiales e inspiración. No podemos hacer nada mejor que citar las palabras de Hatch para indicar las consecuencias de esto para la teoría y la práctica educativas. “Grecia por una parte había perdido el poder político y por otra poseía en su espléndida literatura una herencia inalienable... Era natural que se volviera a las letras. Era también natural que el estudio de las letras se reflejara en el discurso... La masa de los hombres en el mundo griego tendía a acentuar aquel conocimiento de la literatura de las generaciones pasadas y aquel hábito del discurso cultivado que, desde entonces, se ha considerado generalmente

como educación... La nuestra propia procede por tradición directa de ella. Impuso una moda que hasta recientemente ha prevalecido de un modo uniforme en todo el mundo civilizado. Nosotros estudiamos la literatura más que la naturaleza porque así lo hicieron los griegos y porque cuando los romanos y los provinciales romanos resolvieron educar a sus hijos emplearon maestros griegos y siguieron las huellas griegas"[1].

La llamada tendencia práctica de los romanos actuó en la misma dirección. Al volverse a las ideas elaboradas por los griegos, no sólo tomaron el camino más corto para alcanzar un desarrollo cultural, sino que se procuraron justamente la clase de material y de métodos que se acomodaban a sus aptitudes administrativas. Pues su genio práctico no estaba dirigido a la conquista y control de la naturaleza, sino a la conquista y control del hombre.

Mr. Hatch, en el pasaje citado, da por supuesta una buena parte de historia al decir que hemos estudiado la literatura más que la naturaleza porque los griegos y los romanos a quienes enseñaron lo hicieron así. ¿Cuál es el lazo de unión con los siglos intermedios? La pregunta sugiere que la Europa bárbara no hizo más que repetir en mayor escala y con intensidad creciente la situación romana. Tuvo que acudir a la escuela de la civilización grecorromana; tomó a préstamo en vez de desarrollar su cultura. No solamente para sus ideas generales y su prestación artística, sino también para sus modelos del derecho, acudió a las adquisiciones de pueblos extraños. Y su dependencia de la tradición se aumentó por el interés teológico dominante de la época. Pues las autoridades a que acudió la Iglesia fueron literaturas redactadas en lenguas extranjeras. Todo convergía a identificar el saber con la preparación lingüística y a hacer de la lengua de los cultos una lengua literaria en vez de la lengua materna.

Se nos escapará, además, todo el alcance de este hecho hasta que reconozcamos que esta materia de estudio obligó a recurrir a un método *dialéctico*. El término escolasticismo se ha usado desde el Renacimiento en una forma despectiva. Pero todo lo que significa es el método de las Escuelas o de los Hombres de las Escuelas. En su esencia no es más que una sistematización sumamente eficaz de los métodos de enseñar y aprender que son apropiados para transmitir un cuerpo autorizado de verdades. Cuando la literatura proporciona el material de estudio en vez de la naturaleza y la sociedad contemporánea, los métodos deben adaptarse para definir, comentar e interpretar el material recibido más que para adquirir, descubrir e inventar. Y en el fondo lo que se llama el escolasticismo es la formulación y aplicación franca y consecuente de los métodos que se acomodan a la instrucción, cuando el material de ésta se toma ya hecho, más que como algo que los estudiantes han de encontrar por sí mismos. En tanto que las escuelas sigan enseñando por libros de texto y se apoyen en el principio de autoridad y de adquisición más que en el de descubrimiento e investigación, sus métodos serán escolásticos, sin poseer la precisión lógica y el sistema del escolasticismo en su

[1] "The influence of greek ideas and usages upon the christian church", págs. 43-44.

mejor época. Aparte de la laxitud del método y la formulación, la única diferencia es que la geografía y la historia, y la botánica y la astronomía son ahora una parte de la literatura autoritaria que ha de dominarse.

Como consecuencia, se perdió la tradición griega, en la cual se utilizaba el interés humanista sobre la base del interés por la naturaleza y en la que el conocimiento de ésta se usaba para apoyar los fines típicamente humanos del hombre. La vida encontró su apoyo en la autoridad, no en la naturaleza. Ésta, además, constituyó un objeto de considerable recelo. Su contemplación era peligrosa, pues tendía a arrebatar al hombre la confianza en los documentos en que estaban ya contenidas las reglas del vivir. Además, la naturaleza sólo podía conocerse mediante la observación; apelaba a los sentidos, que eran meramente materiales, en oposición al espíritu puramente inmaterial. Asimismo, las ventajas del conocimiento de la naturaleza eran puramente físicas y seculares; se relacionaban con el bienestar corporal y temporal del hombre, en tanto que la tradición literaria concernía a su bienestar espiritual y eterno.

2. *El interés científico moderno por la naturaleza*

El movimiento del siglo XV que se llama Renacimiento se caracterizó por un nuevo interés hacia la vida presente del hombre, y consiguientemente por un nuevo interés hacia sus relaciones con la naturaleza. Fue naturalista en el sentido de que se volvió contra el interés sobrenatural dominante. Es posible que se haya sobreestimado la influencia de la vuelta a la literatura clásica griega en este cambio de espíritu. Indudablemente el cambio fue principalmente producto de las condiciones contemporáneas. Pero no puede caber duda de que los hombres educados, saturados de este nuevo punto de vista, se volvieron ávidamente a la literatura griega como un apoyo y refuerzo simpático. Y en una proporción considerable, este interés por el pensamiento griego no fue por causa de la literatura misma, sino por el espíritu que expresaba. La libertad mental, el sentido del orden y la belleza de la naturaleza que animaban a la expresión griega, incitaron a los hombres a pensar y observar sin trabas de una manera semejante. La historia de la ciencia en el siglo XVI revela que las ciencias nacientes de la naturaleza física tomaron en gran parte sus puntos de partida del nuevo interés por la literatura griega. Como ha dicho Windelband, la nueva ciencia de la naturaleza fue hija del humanismo. La noción favorita de la época fue la de que el hombre era en microcosmos lo que el universo era en macrocosmos.

Este hecho suscita de nuevo la cuestión de cómo fue que la naturaleza y el hombre se separaron después y se introdujo una radical división entre el lenguaje y la literatura de un lado y las ciencias físicas de otro. Cuatro razones pueden sugerirse para esto:

a) La antigua tradición se hallaba firmemente incrustada en instituciones. La política, el derecho y la diplomacia siguieron siendo, por necesidad, ramas de la literatura de autoridad, pues las ciencias sociales no se desarrollaron

hasta que no estuvieron mucho más avanzados los métodos de las ciencias físicas y químicas, para no hablar de la biología. Lo mismo puede decirse en gran parte de la historia. Además, los métodos empleados para la enseñanza eficaz de las lenguas se hallaban muy desarrollados; la inercia de las costumbres académicas estaba de su parte. Así como al nuevo interés por la literatura, especialmente la griega, no se le había permitido al principio encontrar alojamiento en las universidades organizadas escolásticamente, cuando encontró después su camino en ellas se dio la mano con el saber antiguo para aminorar la influencia de la ciencia experimental. Los hombres que enseñaban, raramente estaban preparados en ciencias; los hombres que eran científicamente competentes trabajaban en laboratorios privados y por medio de academias que promovían la investigación, pero que no estaban organizadas como corporaciones docentes. Finalmente, la tradición aristocrática que menospreciaba las cosas materiales y los sentidos y las manos era aún poderosa.

b) La revuelta protestante trajo consigo un enorme aumento del interés por las discusiones y controversias teológicas. Ambos lados apelaban a los documentos literarios. Cada lado tenía que preparar hombres capaces de estudiar y comentar los documentos en que se apoyaban. La exigencia de preparar hombres que defendieran contra el otro lado la fe escogida y que fueran capaces de propagar y de impedir el asedio del otro lado, era tal que no es exagerado decir que a mediados del siglo XVII la preparación lingüística de los colegios y universidades había sido capturada por el interés teológico renacido y utilizada como un instrumento de la educación religiosa y la controversia eclesiástica. Así, la ascendencia educativa de las lenguas como se encuentra en la educación de hoy no procede directamente del renacimiento de la cultura, sino de su adaptación a fines teológicos.

c) Las ciencias naturales se concibieron de un modo que agudizaba la oposición entre el hombre y la naturaleza. Francis Bacon ofrece un ejemplo casi perfecto de la unión del interés naturalista con el humanista. La ciencia, al adoptar los métodos de la observación y la experimentación, iba a abandonar la tentativa de "anticiparse" a la naturaleza —de imponerle nociones preconcebidas— e iba a convertirse en su humilde intérprete. Al obedecer a la naturaleza intelectualmente, el hombre aprendería a dominarla prácticamente. "Conocimiento es poder". Este aforismo significa que mediante la ciencia el hombre ha de controlar la naturaleza y dirigir sus energías a la consecución de sus propios fines. Bacon atacó el saber y la lógica antiguos como dedicados puramente a la controversia, preocupándose por la victoria en la argumentación y no por el descubrimiento de lo desconocido. Mediante el nuevo método de pensamiento que estableció en su nueva lógica iba a surgir una era de descubrimientos expansivos, y estos descubrimientos iban a dar fruto en invenciones al servicio del hombre. Los hombres iban a abandonar sus esfuerzos fútiles nunca terminados para dominarse unos a otros y se iban a entregar a la tarea cooperativa de dominar a la naturaleza en interés de la humanidad.

En lo esencial, Bacon profetizó la dirección del progreso siguiente. Pero

"anticipó" el avance. No vio que la nueva ciencia había de elaborarse durante mucho tiempo en interés de los antiguos fines de la explotación humana. Creyó que proporcionaría rápidamente al hombre nuevos fines. En vez de ello, puso a la disposición de una clase social los medios de asegurar los antiguos fines de engrandecimiento a expensas de otra clase. Como había previsto, la revolución industrial siguió a la revolución en el método científico. Pero ha de necesitar la revolución varios siglos para producir un nuevo espíritu. El feudalismo fue vencido por las aplicaciones de la nueva ciencia, pues trasladaron el poder desde la nobleza territorial a los centros manufactureros. Pero ocupó su lugar el capitalismo en vez de un humanismo social. La producción y el comercio se llevaron a cabo como si la nueva ciencia no ofreciese una lección moral, sino sólo lecciones técnicas respecto a la economía en la producción y a la utilización del ahorro en interés propio. Naturalmente, esta aplicación de la ciencia física (que fue más claramente perceptible) acentuó las afirmaciones de los humanistas de que la ciencia era de tendencias materialistas. Dejó un vacío respecto a los intereses típicamente humanos del hombre que estaba más allá de la producción, el ahorro y el empleo del dinero; y las lenguas y la literatura alegaron representar los intereses morales e ideales de la humanidad.

d) Además, la filosofía que afirmaba basarse en la ciencia, que pretendía ser la representante acreditada de la significación pura de la ciencia, fue o bien de carácter dualista, marcada por una aguda división entre el espíritu (que caracterizaba al hombre) y la materia, que constituía la naturaleza; o bien era francamente mecánica, reduciendo a una ilusión los rasgos típicos de la vida humana. En el primer caso, admitió las aspiraciones de ciertos estudios a ser las consignas peculiares de los valores mentales e indirectamente fortaleció sus pretensiones de superioridad, puesto que los seres humanos se inclinarían a considerar los asuntos humanos como de primordial importancia al menos para ellos mismos. En el segundo caso, provocó una reacción que arrojó dudas y sospechas sobre el valor de la ciencia física, dando ocasión para tratarla como una enemiga de los intereses superiores del hombre.

El conocimiento griego y el medieval aceptaron el mundo en su variedad cualitativa y consideraron el proceso de la naturaleza como dotado de fines, o dicho en términos técnicos, teleológico. Se interpretó la nueva ciencia como negadora de la realidad de todas las cualidades de la existencia real u objetiva. Se consideró a los sonidos, los colores y los fines, lo mismo buenos que malos, como puramente subjetivos, como meras impresiones en el espíritu. Se trató entonces a la existencia objetiva como poseyendo sólo aspectos cuantitativos, como la masa en movimiento, siendo la única diferencia que en un punto del espacio había una masa acumulada mayor que en otro, y que en algunos lugares había una proporción mayor de movimiento que en otros. Careciendo de diferencias cualitativas, la naturaleza carecía de verdad significativa. Se acentuaron las uniformidades, no las diversidades; se supuso que el ideal debía ser el descubrimiento de una única fórmula matemática aplicable a la vez a todo el universo, de la cual pudiera derivarse toda la aparente variedad de los fenómenos. Esto es lo que significa una *filosofía* mecánica.

Tal filosofía no representa el propósito auténtico de la ciencia. Toma la técnica por la cosa misma; el aparato y la terminología, por la realidad; el método, por la materia de estudio. La ciencia reduce sus afirmaciones a las condiciones que nos capacitan para predecir y controlar el curso de los sucesos, ignorando las cualidades de éstos. De aquí su carácter mecánico y cuantitativo. Pero al no tenerlas en cuenta, no las excluye de la realidad, ni las relega a un renglón puramente mental; solamente proporciona medios utilizables para fines. Así, mientras en realidad el progreso de la ciencia iba aumentando el poder del hombre sobre la naturaleza, capacitándole para colocar sus fines preferidos sobre una base más firme que antes y también para diversificar sus actividades casi a voluntad, la filosofía que pretendía formular sus adquisiciones redujo el mundo a una estéril y monótona redistribución de la materia en el espacio. Así, el efecto inmediato de la ciencia moderna fue acentuar el dualismo de materia y espíritu, y con ello establecer los estudios físicos y humanistas como dos grupos inconexos. Como la diferencia entre lo mejor y lo peor está unida a las *cualidades* de la experiencia, toda filosofía de la ciencia que las excluya del contenido auténtico de la realidad está condenada a dejar fuera lo que es más interesante y más importante para la humanidad.

3. El problema educativo presente

En verdad, la experiencia no conoce ninguna división entre los asuntos humanos y un mundo físico puramente mecánico. El hogar del hombre es la naturaleza; sus propósitos y fines dependen en su ejecución de las condiciones naturales. Separados de tales condiciones, llegan a ser sueños vacíos y complacencias ociosas de la fantasía. Desde el punto de vista de la experiencia humana, y por tanto del esfuerzo educativo, toda diferencia que pueda hacerse entre la naturaleza y el hombre será una distinción entre las condiciones con que ha de contarse en la formación y ejecución de nuestros fines prácticos y los fines mismos. Esta filosofía está garantizada por la doctrina del desarrollo biológico que muestra que el hombre es una continuidad de la naturaleza, no un extraño interviniendo en su proceso desde fuera. Está reforzada por el método experimental de la ciencia, que muestra que el conocimiento aumenta en virtud de las tentativas para dirigir las energías físicas de acuerdo con las ideas sugeridas al tratar los objetos naturales en vista de los usos sociales. Todo paso dado hacia adelante en estas ciencias —los estudios llamados historia, economía, política, sociología— revela que las cuestiones sociales son capaces de ser inteligentemente tratadas sólo en la medida en que empleamos el método de recoger datos, formar hipótesis y comprobarlas en la acción, y en la medida en que utilizamos para la promoción del bienestar social el conocimiento técnico alcanzado por la física y la química. Los métodos progresivos de tratar problemas tan complejos como la locura, la intemperancia, la pobreza, la sanidad pública, la planificación de las ciudades, la conservación de los recursos naturales y el uso constructivo de

los recursos del gobierno para promover el bien público sin debilitar la iniciativa personal, todo ilustra la dependencia directa de nuestros quehaceres sociales importantes de los métodos y resultados de la ciencia natural.

Respecto a los estudios humanistas y a los naturalistas, la educación debería tomar su punto de partida de esta estrecha interdependencia. No aspiraría a mantener la ciencia como un estudio de la naturaleza aparte de la literatura, como un registro de los intereses humanos, sino a facilitar tanto a las ciencias naturales como a las diversas disciplinas humanistas, tales como la historia, la literatura, la economía y la política. Pedagógicamente, el problema es más simple que la tentativa de enseñar las ciencias como meros organismos técnicos de información y como formas técnicas de manipulación física, por un lado, y de enseñar los estudios humanistas, por otro. Pues este último procedimiento introduce una separación artificial en la experiencia del alumno. Fuera de la escuela, los alumnos se encuentran con hechos y principios naturales en conexión con los diversos métodos de la acción humana (véase pág. 37). En todas las actividades sociales en que han participado han tenido que comprender el material y el proceso implicados. Hacerles partir en la escuela de una ruptura de esta asociación íntima quebranta la continuidad del desarrollo mental, hace sentir al alumno una irrealidad indescriptible en sus estudios y le priva del motivo normal para interesarse por ellos.

No hay duda, naturalmente, de que las oportunidades de la educación deberían ser tales que ofreciesen ocasión a los que tuviesen las disposiciones necesarias para avanzar en una dirección especializada en la ciencia y así dedicarse a su cultivo como su ocupación personal en la vida. Pero en la actualidad el alumno tiene con sobrada frecuencia sólo una elección entre comenzar por un estudio de los resultados de la especialización anterior donde el material está aislado de la experiencia diaria o por un estudio heterogéneo de la naturaleza, en el que el material se presenta al azar y no lleva a nada en particular. El de introducir a los alumnos universitarios en materias científicas separadas, propias del hombre que desea llegar a ser un experto en un campo dado, se ha trasladado a las escuelas secundarias. Los alumnos de éstas realizan simplemente un estudio más elemental de la misma cosa, con las dificultades allanadas y los temas reducidos al nivel de su supuesta capacidad. La causa de este proceder se halla en seguir la tradición, más que en la adhesión consciente a una filosofía dualista. Pero el efecto es el mismo que si el propósito fuera inculcar una idea de que las ciencias que tratan la naturaleza no tienen nada que ver con el hombre y viceversa. Una gran parte de la relativa ineficacia de la enseñanza de las ciencias, para aquellos que nunca han de ser especialistas científicos, es el resultado de una separación que es inevitable cuando uno comienza una materia de estudio que está técnicamente organizada. Aun cuando todos los estudiantes fueran especialistas científicos en embrión, es discutible si éste constituye el procedimiento más eficaz. Considerando que la gran mayoría se preocupa del estudio de las ciencias, sólo por su efecto sobre los hábitos mentales —haciéndolos más despiertos, más amplios de espíritu, más inclinados a aceptar y comprobar provisionalmente las ideas expuestas o sugeridas— y para

lograr una mejor comprensión de su ambiente cotidiano, ello constituye ciertamente una mala orientación. Con demasiada frecuencia, el alumno sólo obtiene un tinte demasiado superficial para ser científico y demasiado técnico para ser aplicable a los asuntos ordinarios.

La utilización de la experiencia diaria para producir un avance en el material y el método científico, manteniendo al último relacionado con los intereses humanos familiares, es más fácil hoy que lo fue nunca. La experiencia usual de todas las personas en las comunidades civilizadas de hoy está íntimamente asociada con los procesos y resultados industriales. Estos, a su vez, son otros tantos casos de la ciencia en acción. La máquina de vapor estacionaria y de tracción, el motor de explosión, el automóvil, el telégrafo y el teléfono, el motor eléctrico y el aeroplano intervienen directamente en la vida de la mayor parte de los individuos. Los alumnos están familiarizados prácticamente con estas cosas desde sus primeros años. No solamente la actividad profesional de sus padres depende de las aplicaciones científicas, sino que las ocupaciones domésticas, la conservación de la salud y las cosas vistas en las calles representan conquistas científicas y estimulan el interés por los problemas científicos conexionados. El punto de partida pedagógico evidente de la instrucción científica no es enseñar cosas con el título de ciencia, sino utilizar las ocupaciones y aplicaciones familiares a la observación y el experimento directos, hasta que los alumnos hayan llegado a un conocimiento de algunos principios fundamentales por entenderlos en sus trabajos familiares.

La opinión expresada algunas veces de que constituye una derogación de la "pureza" de la ciencia estudiarla en su encarnación activa en vez de en una abstracción teórica, se apoya en una mala interpretación. En realidad, toda materia es cultural en la medida en que se la capta en su alcance más amplio posible de significados. La percepción de los significados depende de la percepción de las conexiones, del contexto. Ver un factor o ley científicos en su estructura humana tanto como en la física y técnica es ampliar su significación y darles un mayor valor cultural. Su aplicación económica directa, si se entiende por económico algo que tiene valor monetario, es incidental y secundaria, pero constituye una parte de sus conexiones reales. Lo importante es que el hecho sea captado en sus conexiones sociales: su función en la vida.

Por otra parte, "humanismo" significa, en el fondo, estar imbuido de un sentido inteligente de los intereses humanos. El interés social, idéntico en su significado más profundo al interés moral, es necesariamente supremo en el hombre. El conocimiento *sobre* el hombre, la información respecto a su pasado, la familiaridad con los documentos de su literatura, pueden ser tan técnicos como la posesión respecto a la acumulación de detalles físicos. El hombre puede estar ocupado en una gran variedad de formas, ganando dinero, adquiriendo capacidad en las manipulaciones del laboratorio o acumulando una cantidad de hechos sobre materias lingüísticas o la cronología de la producción literaria. A menos que tal actividad reaccione para ampliar la visión imaginativa de la vida quedará al mismo nivel que el juego de los niños. Tendrá la letra sin el espíritu de la actividad. Degenerará fácilmente en una

acumulación de avaro, y el hombre se enorgullecerá de lo que posee y no de los significados que encuentra en los asuntos de la vida. Todo estudio realizado de modo que aumente el interés por los valores de la vida, y todo estudio que produzca una mayor sensibilidad respecto al bienestar social y una mayor capacidad para fomentar este bienestar, es un estudio humano.

El espíritu humanista de los griegos fue congénito e intenso, pero de un alcance restringido. Todos los que se hallaban fuera del círculo heleno eran bárbaros y menospreciables excepto como posibles enemigos. Aun siendo agudas las observaciones y especulaciones sociales de los pensadores griegos, no existe en sus trabajos ninguna palabra para indicar que la civilización griega no se bastaba ni se sostenía a sí misma, No había, al parecer, ninguna sospecha de que su futuro se hallara a merced del extranjero menospreciado. Dentro de la comunidad griega, el intenso espíritu social estaba limitado por el hecho de que la cultura superior se basaba en sus sustratos de esclavitud y servidumbre económica, clases necesarias, para la existencia del Estado, como declaró Aristóteles y que, sin embargo, no constituían partes auténticas de ella. El desarrollo de la ciencia ha producido una revolución industrial que ha puesto a pueblos diferentes en un contacto tan íntimo de unos con otros mediante la colonización y el comercio que, aunque algunas naciones puedan considerarse superiores a las demás, ningún país puede albergar la ilusión de que su destino está decidido enteramente dentro de sí mismo. La misma revolución ha abolido la servidumbre agrícola y ha creado una clase de trabajadores industriales más o menos organizada con derechos políticos reconocidos y que reclaman un papel responsable en el control de la industria, reclamaciones que reciben una atención simpática de muchos de entre los bien acomodados, porque se han puesto en una relación más íntima con las clases menos afortunadas por haber roto las barreras de las clases.

Este estado de cosas puede formularse diciendo que el antiguo humanismo omitía las condiciones económicas e industriales en su punto de vista. Consiguientemente, era unilateral. La cultura, en tales circunstancias, representó inevitablemente la concepción intelectual y moral de la clase que poseía el control social directo. Tal tradición en cuanto a la cultura es, como hemos visto (página 222), aristocrática; acentúa las diferencias de una clase respecto a las otras más que los intereses comunes fundamentales. Sus normas se hallan en el pasado; pues la finalidad es conservar lo que se ha ganado más que extender ampliamente el alcance de la cultura.

Las modificaciones que han surgido de tener más en cuenta la industria y todo lo que se relaciona con el ganarse la vida son frecuentemente condenadas como ataques a la cultura derivada del pasado. Pero una visión pedagógica más amplia concebiría las actividades industriales como medios para hacer a los recursos intelectuales más accesibles a las masas y dar mayor solidez a la cultura de los que tienen recursos superiores. En suma, cuando consideramos la íntima conexión entre la ciencia y el desarrollo industrial, de una parte, y entre el cultivo literario y estético y una organización social aristocrática, de otra, podemos percibir la oposición entre los estudios científicos,

técnicos y los estudios literarios refinados. Tenemos ante nosotros la necesidad de vencer esta separación en la educación si la sociedad ha de ser verdaderamente democrática.

Sumario

El dualismo filosófico entre el hombre y la naturaleza se refleja en la división de los estudios entre el naturalismo y el humanismo, con una tendencia a reducir los últimos a un registro literario del pasado. Este dualismo no es característico (como lo fueron los otros que hemos indicado) del pensamiento griego. Surgió en parte del hecho de que la cultura de Roma y de la Europa bárbara no fue un producto congénito, sino tomado a préstamo directa o indirectamente de Grecia, y en parte porque las condiciones políticas y eclesiásticas acentuaron la dependencia respecto a la autoridad del conocimiento pasado tal como era transmitido por los documentos literarios.

Desde el principio, la aparición de la ciencia moderna profetizó una restauración de la conexión íntima de la naturaleza y la humanidad, pues consideró el conocimiento de la naturaleza como medio para lograr el progreso y bienestar humanos. Pero las aplicaciones más inmediatas de la ciencia se hicieron en interés de una clase más bien que de los hombres en común; y las formulaciones filosóficas aceptadas de la doctrina científica tendieron o bien a separarla como meramente material del hombre como ser espiritual e inmaterial o bien a reducir el espíritu a una ilusión subjetiva. Consiguientemente, en la educación hubo la tendencia a tratar la ciencia como un conjunto separado de estudios, compuesto de informaciones técnicas respecto al mundo físico y conservar los estudios literarios como típicamente humanistas. La exposición hecha anteriormente de la evolución del conocimiento y del esquema educativo basado en ella está destinada a vencer la separación y a lograr el reconocimiento del lugar ocupado por las materias de las ciencias naturales en los asuntos humanos.

CAPÍTULO XXII

El individuo y el mundo

1. *El espíritu como puramente individual*

Nos hemos ocupado de las influencias que han determinado una división entre el trabajo y el ocio, el conocer y el hacer, el hombre y la naturaleza. Estas influencias han producido la separación de la materia de la educación en estudios aislados. Han encontrado también su formulación en varias filosofías que han opuesto el cuerpo al espíritu, el conocimiento teórico al práctico, el mecanismo físico al propósito ideal. En el aspecto filosófico estos diversos dualismos culminan en una aguda demarcación del espíritu individual y del mundo y, por tanto, entre uno y otro. Aun cuando la conexión de esta posición filosófica con el proceder educativo no es tan evidente como la de los puntos estudiados en los tres últimos capítulos, hay ciertas consideraciones que corresponden a ella, tales como la antítesis que se supone existente entre la materia de estudio (la contrapartida del mundo) y el método (la contrapartida del espíritu); así como la tendencia a tratar el interés como algo puramente privado con una conexión intrínseca con el material estudiado. Aparte de los efectos educativos incidentales, se mostrará en este capítulo que la filosofía dualista del espíritu y el mundo implica una concepción errónea de las relaciones entre el conocimiento y los intereses sociales y entre la individualidad o la libertad y el control social y la autoridad.

La identificación del espíritu con el yo individual y de éste con una conciencia psíquica privada es relativamente moderna. Tanto en el período griego como en el medieval la regla era considerar al individuo como un canal a través del cual operaba una inteligencia universal y divina. El individuo no era en su verdadero sentido el conocedor: el conocedor era la "Razón" que operaba a través de él. El individuo interfería como un peligro y en detrimento de la verdad. En la medida en que "conocía" el individuo más que la razón, sustituyeron al verdadero conocimiento la presunción, el error y la opinión. En la vida griega, la observación fue aguda y despierta; y el pensar era casi libre

hasta el punto de la especulación irresponsable. Consiguientemente, las consecuencias de la teoría fueron solamente las que correspondían a la falta de un método experimental. Sin tal método, los individuos no podían conocer ni ser contrastados con los resultados de las indagaciones de los demás. Sin esa posibilidad de ser comprobados por los demás, los espíritus de los hombres no podían ser intelectualmente responsables; los resultados tenían que aceptarse por su aspecto estético, su cualidad agradable o el prestigio de sus autores. En el periodo bárbaro, los individuos se hallaban en una posición aún más humilde respecto a la verdad; se suponía que el conocimiento importante había sido revelado por la divinidad y nada quedaba al espíritu de los individuos sino trabajar sobre lo que se había recibido por autoridad. Aparte de los aspectos más conscientemente filosóficos, a nadie se le ocurre nunca identificar al espíritu con el yo personal cuando las creencias se transmiten por la costumbre.

En el período medieval había un individualismo religioso. La preocupación más profunda de la vida era la salvación del alma individual. A fines de la Edad Media, este individualismo latente encontró su formulación consciente en las filosofías nominalistas, que trataban las estructuras del conocimiento como algo construido dentro del individuo mediante sus propios actos y estados mentales. Con la aparición del individualismo económico y político después del siglo XVI y con el desarrollo del protestantismo, estaba maduro el tiempo para acentuar los derechos y deberes del individuo en la adquisición del conocimiento por sí mismo. Esto llevó a la idea de que el conocimiento se obtenía completamente mediante las experiencias personales y privadas. Como consecuencia, el espíritu, como fuente y poseedor del conocimiento, se consideró como enteramente individual. Así, en el aspecto pedagógico, encontramos reformadores de la educación como Montaigne, Bacon, Locke, que denunciaron vehementemente todo saber que fuera adquirido de oídas y que afirmaron que aun cuando las creencias fueran verdaderas no constituyen conocimiento a menos que se hayan formado y comprobado por la experiencia personal. La reacción contra la autoridad en todas las esferas de la vida y la intensidad de la lucha, con grandes riesgos, por la libertad de acción y de investigación llegó a acentuar las observaciones e ideas personales hasta aislar el espíritu y situarlo aparte del mundo que debía conocerse.

Este aislamiento se refleja en el gran desarrollo de aquella rama de la filosofía conocida como epistemología, o sea la teoría del conocimiento. La identificación del espíritu con el yo y la afirmación del yo como algo independiente y autosuficiente creó un abismo tal entre el espíritu que conoce y el mundo, que llegó a ser cuestión cómo era posible el conocimiento. Dado un sujeto —el conocedor— y un objeto —el mundo a ser conocido— enteramente separado uno de otro, era necesario construir una teoría para explicar cómo se ponen en conexión entre sí de modo que pueda surgir un conocimiento válido. Este problema, con el semejante de la posibilidad del mundo actuando sobre el espíritu y del espíritu actuando sobre el mundo, llegó a ser casi la preocupación exclusiva del pensamiento filosófico. Las teorías de que no podemos conocer cómo es realmente el mundo sino a través de las impresiones

que produce en el espíritu, o de que no existe un mundo más allá del espíritu individual, o de que el conocimiento es sólo una determinada asociación de los estados propios del espíritu, fueron productos de esta preocupación. No estamos directamente interesados por su verdad; pero el hecho de que se aceptaran ampliamente esas soluciones extremas es una prueba de la medida en que se había puesto al espíritu sobre el mundo de la realidad. El uso cada vez mayor del término "conciencia" como un equivalente del espíritu suponiendo que hay un mundo interior de estados y procesos conscientes independiente de toda relación con la naturaleza y la sociedad, un mundo interior más verdadero e inmediatamente conocido que ningún otro, es otra prueba del mismo hecho. En suma, el individualismo práctico o la lucha por una mayor libertad del pensamiento en acción, se tradujo en un subjetivismo filosófico.

2. *El espíritu individual como el agente de la reorganización*

Parece evidente que este movimiento filosófico interpretó mal la significación del movimiento práctico. En vez de ser su transcripción, fue la perversión. Los hombres no se entregaban realmente al absurdo de luchar por libertarse de la conexión con la naturaleza y con los demás hombres. Luchaban por una mayor libertad *en* la naturaleza y la sociedad. Querían mayor poder para iniciar cambios en el mundo de las cosas y de sus semejantes; mayor amplitud de movimientos y consiguientemente mayor libertad en las observaciones e ideas implicadas en el movimiento. No querían el aislamiento del mundo, sino una conexión más íntima con él. Querían formar de primera mano sus creencias sobre él, en vez de hacerlo mediante la tradición. Querían una unión más íntima con sus semejantes para poder influirse unos a otros más eficazmente y poder combinar sus acciones respectivas para fines mutuos.

En lo que concernía a sus creencias, percibieron que una gran parte que pasaba por conocimiento era meramente las opiniones acumuladas del pasado, muchas de las cuales eran absurdas y, las correctas, no comprendidas cuando se las aceptaba por autoridad. Los hombres tenían que observar por sí mismos y formar sus propias teorías y comprobarlas personalmente. Tal método era la única alternativa a la imposición de dogmas como verdades, un procedimiento que redujo el espíritu al acto formal de prestar aquiescencia a la verdad. Tal es el sentido de lo que algunas veces se ha llamado la sustitución del método deductivo por los métodos inductivos experimentales. En algún sentido, los hombres han utilizado siempre un método inductivo al tratar sus asuntos inmediatos y personales. La arquitectura, la agricultura, la manufactura, etc., habían de basarse en la observación de las actividades de los objetos naturales y las ideas sobre tales asuntos habían de comprobarse, en alguna medida, por sus resultados. Pero aún en estas cosas reinaba una indebida confianza en la mera costumbre seguida ciega más que inteligente-

mente. Y este método de observación y experimentación se limitaba a estos asuntos "prácticos" y se mantenía una aguda distinción entre el conocimiento práctico y el teórico o verdad (véase Cap. XX). El nacimiento de las ciudades libres, el desarrollo de los viajes, las exploraciones y el comercio, la evolución de los nuevos métodos de producción y de los negocios arrojaron a los hombres definitivamente sobre sus propios recursos. Los reformadores de la ciencia como Galileo, Descartes y sus sucesores aplicaron métodos análogos para descubrir los fenómenos de la naturaleza. Un interés por el descubrimiento ocupó el lugar del interés por sistematizar y "probar" las creencias recibidas.

Una interpretación filosófica acertada de estos movimientos habría en efecto acentuado los derechos y responsabilidades del individuo al obtener conocimiento y creencias personalmente comprobados, independientemente de las autoridades que los proclamaban. Pero no habría aislado al individuo del mundo y consiguientemente separado a los individuos en la teoría unos de otros. Habría percibido que tal desconexión y tal ruptura de la continuidad negaban de antemano las posibilidades de éxito en sus esfuerzos. En realidad, todo individuo se ha desarrollado y tiene siempre que desarrollarse en un medio social. Sus respuestas adquieren mayor sentido o aumentan en inteligencia sólo porque vive y actúa en un medio de significados y valores aceptados (véase pág. 37). Mediante el intercambio social, mediante la participación en las actividades que suponen creencias, adquiere gradualmente un espíritu propio. La concepción del espíritu como una posesión puramente aislada del yo es el verdadero antípoda de la verdad. El yo *adquiere* espíritu en la medida en que el conocimiento de las cosas encarna en la vida en torno; el yo no es un espíritu separado que construye de nuevo el conocimiento por sí mismo.

Sin embargo, existe una distinción válida entre el conocimiento que es objetivo e impersonal, y el pensar que es subjetivo y personal. En un sentido, el conocimiento es lo que damos por supuesto. Es lo establecido, dispuesto y colocado bajo control. Lo que conocemos plenamente no necesitamos pensarlo. En frases comunes, es cierto, seguro. Y esto no significa un mero sentimiento de certeza. No denota un sentimiento, sino una actitud práctica, una disposición para actuar sin reservas o argucias. Naturalmente, podemos equivocarnos. Lo que tomamos por conocimiento —por hecho y verdad— en un momento dado puede no ser tal. Pero todo lo que se acepta sin ponerlo en cuestión, lo que se da por supuesto en nuestro intercambio con los demás y con la naturaleza es lo que, en un momento dado, se *llama* conocimiento. El pensar, por el contrario, parte, como hemos visto, de la duda o incertidumbre. Constituye una actitud indagadora, inquisitiva, investigadora en vez de una actitud de dominio y posesión. Mediante un proceso crítico se extiende y revisa el verdadero conocimiento y se reorganizan nuestras convicciones respecto al estado de las cosas.

Evidentemente, los últimos siglos han constituido típicamente un período de revisión y reorganización de las creencias. Los hombres no desterraron realmente todas las creencias transmitidas respecto a las realidades de la

existencia ni partieron de nuevo sobre la base de sus sensaciones e ideas privadas, exclusivas. No podían haberlo hecho aunque lo hubieran deseado y, si hubiera sido posible, el único resultado habría sido la imbecilidad general. Los hombres partieron de lo que había pasado por conocimiento e investigaron críticamente los fundamentos en que se apoyaba; observaron excepciones; usaron nuevos procedimientos mecánicos para sacar a luz datos inconsistentes con lo que habían creído; utilizaron su imaginación para concebir un mundo diferente de aquél en que sus padres habían puesto su confianza. La labor era un conjunto de piezas, de detalles. Cada problema era atacado en un tiempo dado. Los resultados netos de todas las revisiones significaban, sin embargo, una revolución de las anteriores concepciones del mundo. Lo que ocurrió fue una reorganización de los hábitos intelectuales anteriores, infinitamente más eficaz que lo habría sido un corte radical de todas las conexiones.

Este estado de cosas sugiere una definición del papel del individuo o del yo en el conocimiento, a saber, la reorientación o reconstrucción de las creencias aceptadas. Toda *nueva* idea, toda concepción de las cosas diferente de la autorizada por la creencia corriente tiene que tener su origen en un individuo. Sin duda, nuevas ideas están surgiendo constantemente, pero una sociedad gobernada por la costumbre no fomenta su desarrollo. Por el contrario, tiende a suprimirlas porque son desviaciones de lo corriente. El hombre que mira a las cosas de un modo diferente que los demás es en tal comunidad un carácter sospechoso; persistir es generalmente fatal para él. Aun cuando la censura social de las creencias no sea tan estricta, las condiciones sociales pueden dejar de proporcionar los recursos necesarios para que las nuevas ideas se elaboren adecuadamente; o pueden dejar de ofrecer todo el material y toda recompensa a los que la sustentan. De aquí que queden en meras fantasías, castillos románticos en el aire o especulaciones sin finalidad. La libertad de observación y de imaginación implicadas en la revolución científica moderna no se lograron fácilmente; hubo que luchar por ellas; muchos sufrieron por su independencia intelectual. Pero en general la sociedad europea moderna permitió primero y fomentó después deliberadamente, al menos en algunos campos, las reacciones individuales que se desviaron de lo que prescribe la costumbre. El descubrimiento, la investigación y la indagación en nuevas condiciones y los inventos llegaron finalmente a ser una moda social o, en alguna medida, tolerables.

Sin embargo, como ya hemos notado, las teorías filosóficas del conocimiento no se contentaron con concebir el espíritu del individuo como el pivote sobre el cual giraba la reconstrucción de las creencias, manteniendo así la continuidad del individuo con el mundo de la naturaleza y de sus semejantes. Consideraron el espíritu individual como una entidad separada, completa en cada persona y aislada de la naturaleza y por tanto de los otros espíritus. Así un individualismo intelectual legítimo, la actitud de revisión crítica de las creencias anteriores que es indispensable para el progreso, se formuló explícitamente como un individualismo moral y social. Cuando las actividades del espíritu parten de las creencias acostumbradas y luchan por efectuar trans-

formaciones de ellas, que a su vez adquieran la convicción general, no hay oposición entre lo individual y lo social. Las variaciones intelectuales del individuo en observación, imaginación, juicio e invención son simplemente los recursos del progreso social, así como la conformidad al hábito es el medio de la conservación social. Pero cuando se considera al conocimiento como originándose y desarrollándose dentro de un individuo, se ignoran y niegan los lazos que unen su vida mental con la de sus semejantes.

Cuando se niega esta cualidad de las operaciones mentales individualizadas, llega a ser un problema encontrar conexiones que unan al individuo con sus semejantes. El individualismo moral se establece por la separación consciente de los diferentes centros de vida. Tiene sus raíces en la idea de que la conciencia de cada persona es enteramente privada, un continente autocontenido, intrínsecamente independiente de las ideas, deseos y propósitos de los demás. Pero cuando actúan los hombres, lo hacen en un mundo común y público. He aquí el problema que plantea la teoría de los espíritus conscientes aislados e independientes: dado que los sentimientos, ideas y deseos no tienen nada de común con los demás, ¿cómo pueden las acciones que proceden de ellos ser controladas en un interés social o público? Dada una conciencia egoísta, ¿cómo puede realizarse la acción que tiene en cuenta a los demás?

Las filosofías morales que han partido de tales premisas han desarrollado cuatro modos típicos de tratar la cuestión:

1) Un método representa la supervivencia de la anterior posición autoritaria, con aquellas concesiones y compromisos que han hecho absolutamente inevitable el progreso de los sucesos. Las desviaciones y divergencias que caracterizan al individuo se consideran aún con sospecha; en principio son pruebas de las perturbaciones, revueltas e irrupciones inherentes al individuo apartado de la orientación autoritaria externa. De hecho, aunque no en principio, se tolera el individualismo intelectual en ciertas regiones técnicas, en materias como las matemáticas, la física y la astronomía y en los inventos técnicos que de ellas resultan. Pero se niega la aplicabilidad de un método semejante a los asuntos morales, sociales, legales y políticos. En ellos, el dogma sigue siendo supremo; ciertas verdades eternas dadas a conocer por la revelación, la intuición o la sabiduría de nuestros padres ponen límites infranqueables a la observación y especulación individuales. Los males que sufre la sociedad se achacan a los esfuerzos de individuos extraviados para traspasar esos límites. Entre las ciencias físicas y las morales se hallan las ciencias intermedias de la vida, en las que el territorio se entrega sólo de mala gana a la libertad de la investigación bajo la presión de los hechos cumplidos. Aunque la historia del pasado ha demostrado que las posibilidades del bien humano se han ampliado y asegurado más confiando en una responsabilidad formada dentro del mismo proceso de la investigación, la teoría de la "autoridad" coloca aparte un dominio sagrado de la verdad que debe ser protegido de las incursiones de la variación de las creencias. Pedagógicamente, no se acentúa la verdad eterna, pero se realza la autoridad del libro y del maestro y se desalientan las variaciones individuales.

2) Otro método se llama a veces racionalismo e intelectualismo abstracto. Establece una facultad lógica formal a diferencia de la tradición y la historia y de toda materia concreta. Esta facultad de razonar está dotada de poder para influir directamente en la conducta. Puesto que trata enteramente con formas generales e impersonales, cuando diferentes personas actúan de acuerdo con hallazgos lógicos, sus actividades tendrán una consistencia externa. No hay duda sobre los servicios prestados por esta filosofía. Constituyó un factor poderoso en la crítica negativa y disolvente de las doctrinas que no tenían tras de sí más que la tradición y el interés de clase; acostumbró a los hombres a la libertad de discusión y a la idea de que las creencias habían de someterse a criterios de racionalidad. Minó el poder del prejuicio, de la superstición y de la fuerza bruta acostumbrando a los hombres a confiar en la argumentación, la discusión y la persuasión. Trabajó por la claridad y el orden de la exposición. Pero su influencia fue mayor en la destrucción de nuevos lazos de unión y asociación entre los hombres. Su naturaleza formal y vacía, debida a concebir la razón como algo completo en sí mismo, aparte de la materia, su actitud hostil hacia las instituciones históricas, su menosprecio de la influencia del hábito, del instinto y de las emociones como factores operantes en la vida, la hicieron impotente para sugerir fines y métodos específicos. La pura lógica, por importante que sea para organizar y criticar la materia existente, no puede crear nueva materia por sí misma. En la educación, lo correlativo es confiar en las reglas y principios ya hechos para lograr el acuerdo, independientemente de procurar que las ideas del alumno convengan realmente entre sí.

3) Mientras esta filosofía racionalista se desarrollaba en Francia, el pensamiento inglés apeló al autointerés inteligente de los individuos con el fin de asegurar la unidad exterior en los actos que surgen de las corrientes aisladas de la conciencia. Las organizaciones legales, especialmente la administración penal y los reglamentos ministeriales, han de ser tales que impidan a los actos procedentes atender a las propias sensaciones privadas, que interfieran con los sentimientos de los demás. La educación había de inspirar a los individuos un sentimiento de no interferencia con los otros, y era necesario un cierto grado de preocupación por su bienestar para asegurar la consecución de nuestra propia felicidad. El acento principal se puso sin embargo en el comercio como un medio de colocar la conducta propia en armonía con la de los demás. En el comercio cada uno aspira a la satisfacción de sus propias necesidades, pero sólo puede lograr su propio beneficio proporcionando alguna mercadería o servicio a los otros. Así, al aspirar al aumento de sus propios y privados estados placenteros de conciencia, cada uno contribuye a la conciencia de los demás. A su vez, no hay duda de que este punto de vista expresó y fomentó una elevada percepción de los valores de la vida consciente y un reconocimiento de que las organizaciones institucionales han de juzgarse últimamente por las contribuciones que hacen a la intensificación y ampliación de la esfera de la experiencia consciente. También hizo mucho para salvar al trabajo, a la industria y a los procedimientos mecánicos del menosprecio en que habían sido tenidos por las comunidades fun-

dadas en el control de una clase ociosa. Por ambos caminos, la filosofía fomentó un interés social más amplio y más democrático. Pero se caracterizó por la estrechez de su premisas fundamentales: la doctrina de que cada individuo actúa sólo atendiendo a sus propios placeres y dolores, y que los llamados actos generosos y simpáticos son sólo medios indirectos de procurar y asegurar la propia comodidad. En otras palabras: hizo explícitas las consecuencias inherentes a toda doctrina que convierte a la vida mental en una cosa cerrada, en vez de en una tentativa para reorientar y readaptar los intereses comunes. Hizo de la unión entre los hombres un asunto de cálculo de factores externos. Se mereció las afirmaciones desdeñosas de Carlyle de que era una doctrina de anarquía más policía y que reconocía sólo un "nexo de dinero contante" entre los hombres. Son muy patentes los equivalentes educativos de esta doctrina en el uso que hizo de las recompensas placenteras y los castigos dolorosos.

4) La filosofía típica alemana siguió otro camino. Partió de lo que era esencialmente la filosofía racionalista de Descartes y de sus sucesores. Pero mientras que el pensamiento francés en conjunto desarrolló la idea de la razón en oposición a la concepción religiosa de un espíritu divino que residía en los individuos, el pensamiento alemán (como en Hegel) hizo una síntesis de los dos. La razón es absoluta. La naturaleza es razón encarnada. La historia es la razón de su desarrollo progresivo en el hombre. El individuo llega a ser racional sólo en la medida en que absorbe en sí mismo el contenido de la racionalidad en la naturaleza y en las instituciones sociales. Pues una razón absoluta no es, como la razón del racionalismo, puramente formal y vacía; como absoluta, debe incluir dentro de sí todo contenido. Así el problema real no es el de controlar la libertad individual de modo que pueda resultar alguna medida de orden y concordia sociales, sino el de alcanzar la libertad individual desarrollando las convicciones individuales de acuerdo con la ley universal encontrada en la organización del Estado como Razón objetiva. Aun cuando se llama ordinariamente a esta filosofía idealismo absoluto u objetivo podía denominarse mejor, al menos para los propósitos educativos, idealismo institucional (véase pág. 60). Idealizó las instituciones históricas concibiéndolas como encarnaciones de un espíritu absoluto inmanente. No puede caber ninguna duda de que esta filosofía esparció una influencia poderosa para salvar a la filosofía, a comienzos del siglo XIX, del individualismo aislado en que había caído en Francia e Inglaterra. Sirvió también para interesar más constructivamente a la organización del Estado por los asuntos del bien público. Dejó menos vida al azar, menos a la mera convicción lógica individual, menos a la acción del autointerés privado. Aplicó la inteligencia a la dirección de los asuntos; acentuó la necesidad de una educación organizada nacionalmente en interés del Estado corporativo. Sancionó y promovió la libertad de investigación en todos los detalles técnicos de los fenómenos naturales e históricos. Pero en todos los problemas morales últimos tendió a reinstalar el principio de autoridad. Hizo por la eficiencia de la organización más que todos los tipos de filosofía anteriormente mencionados, pero no favoreció la modificación experimental de esta organización. Le fue extraña la democra-

cia política, con su creencia en el derecho de los deseos y propósitos individuales a participar en la readaptación incluso de la constitución fundamental de la sociedad.

3. *Equivalentes educativos*

No es necesario considerar en detalle las contrapartidas educativas de los diversos defectos, encontrados en estos diferentes tipos de filosofía. Baste decir que en general la escuela ha sido la institución que ha manifestado con mayor claridad las supuestas antítesis existentes entre los métodos puramente individualistas del aprender y de la acción social y entre la libertad y el control social. La antítesis se refleja en la ausencia de una atmósfera social y de un motivo para aprender y en la consecuente separación, en la dirección de la escuela, entre los métodos de instrucción y los métodos de gobierno y en la escasa oportunidad ofrecida a las variaciones individuales. Cuando el aprender es una fase de empresas activas que supone cambios mutuos, el control social interviene en el mismo proceso del aprender. Cuando está ausente el factor social, el aprender se convierte en un mero transporte de algún material presentado a la conciencia puramente individual y no hay razón inherente alguna por la cual deba darse una dirección más socializada a las disposiciones mentales y emocionales.

Existe la tendencia tanto por parte de los defensores como de los adversarios de la libertad en la escuela a identificarla con la ausencia de dirección social o, a veces, con la falta de coerción meramente física del movimiento. Pero la esencia de la demanda de libertad es la necesidad de condiciones que permitan al individuo prestar su propia contribución especial a un interés de grupo y a compartir sus actividades de modo tal que la guía social sea un asunto de su propia actitud mental y no un mero dictado autoritario de sus actos. Como lo que se llama a menudo disciplina y "gobierno" se refiere sólo al aspecto externo de la conducta, se asigna por reacción un sentido análogo a la libertad. Pero cuando se percibe que cada idea significa la cualidad de espíritu expresada en la acción, desaparece la supuesta oposición entre ellas. La libertad significa esencialmente el papel desempeñado por el pensar —que es personal— en el aprender: significa la iniciativa personal, la independencia en la observación, la inventiva juiciosa, la previsión de las consecuencias y el ingenio para adaptarse a ellas.

Pero porque ésta sea la fase mental de la conducta, no puede separarse el juego necesario de la individualidad —o libertad— de la oportunidad para el libre juego de los movimientos físicos. La quietud física impuesta puede ser desfavorable para la comprensión de un problema, para emprender las observaciones necesarias para definirlo y para realizar los experimentos que comprueben las ideas sugeridas. Se ha dicho mucho sobre la importancia de la "autoactividad" en la educación, pero su concepción se ha restringido con sobrada frecuencia a algo meramente interno, a algo que excluye el libre uso de los órganos sensoriales y motores. Los que se hallan en la etapa del

aprender por los símbolos o que están dedicados a elaborar las implicaciones de un problema o una idea preliminar a una actividad intelectual más detenida, pueden necesitar poca actividad perceptible externamente. Pero el ciclo completo de la autoactividad exige oportunidades para la investigación y la experimentación, para ensayar nuestras ideas sobre las cosas y para descubrir lo que puede hacerse con los materiales y procedimientos. Y esto es incompatible con una actividad física sumamente restringida.

Se ha considerado, algunas veces, a la actividad individual como si significara dejar al alumno trabajar por sí mismo o solo. Para asegurar la calma y la concentración, se requiere librarle verdaderamente de la necesidad de atender a lo que están haciendo los demás. Los niños, como las personas mayores, necesitan que se les deje solos durante una cantidad razonable de tiempo. Pero el tiempo, el lugar y la cantidad de tal trabajo aislado es una cuestión de detalle, no de principio. No existe una oposición inherente entre el trabajar con otros y trabajar individualmente. Por el contrario, ciertas capacidades del individuo no se manifiestan si no es bajo el estímulo de asociarse con otros. Que un niño tenga que trabajar solo y no dedicarse a actividades del grupo para ser libre y dejar desarrollarse su individualidad es una idea que mide a ésta por la distancia espacial y la convierte en una cosa física.

La individualidad como un factor que ha de respetarse en la educación tiene un doble sentido. En primer lugar, se es mentalmente un individuo sólo cuando se poseen propósitos propios y problemas y se realiza un pensar propio. La frase "piensa por ti mismo" es un pleonasmo. Si no se piensa por sí mismo, no hay pensar. Sólo por las observaciones, las reflexiones y la formación y comprobación de sugestiones por el alumno puede ampliarse y rectificarse lo que ya se conoce. El pensar es un asunto tan individual como la digestión del alimento. En segundo lugar, hay variaciones del punto de vista de la atracción de los objetos y del modo de abordarlos, diferentes de persona a persona. Cuando se suprimen estas variaciones en interés de la uniformidad y se intenta un modelo único del método de estudio y repetición, se produce inevitablemente la confusión mental y la artificial. Se destruye gradualmente la originalidad, se mina la confianza en nuestra propia cualidad de actividad mental y se inculca una dócil sumisión a la opinión de los demás o las ideas se desarrollan anárquicamente. El daño es mayor ahora que cuando toda la comunidad estaba gobernada por las creencias habituales, porque es mayor el contraste entre los métodos de aprender de la escuela y los que se apoyaban en la acción extraescolar. Nadie negará que el avance sistemático en el descubrimiento científico comenzó cuando se permitió y después se estimuló a los individuos a utilizar sus propias peculiaridades de respuesta a las materias de estudio. Si se dice, como objeción, que los alumnos no son capaces, en la escuela, de tal originalidad y que por tanto deben quedar reducidos a apropiarse y a reproducir las cosas ya conocidas por los mejor informados, se puede dar una doble contestación: 1) Nos interesamos por la originalidad de la actitud que es equivalente a la respuesta espontánea de la propia individualidad, no por la originalidad medida por su producto. Nadie espera que el joven realice descubrimientos originales de los mismos

hechos y principios encarnados en las ciencias de la naturaleza y del hombre. Pero no es irrazonable esperar que el aprender pueda tener lugar bajo tales condiciones que, desde el punto de vista del alumno, sea un auténtico descubrimiento. Aun cuando los estudiantes inmaduros no harán descubrimientos desde el punto de vista de los estudiantes avanzados, los harán desde su propio punto de vista, siempre que exista un aprender auténtico. 2) En el proceso normal de familiarizarse con la materia ya conocida por otros, aun los alumnos más jóvenes reaccionan de un modo inesperado. Hay algo fresco, algo no capaz de ser anticipado plenamente aun por el maestro más experimentado en los modos como abordan los temas y en las formas particulares como les impresionan las cosas. Con sobrada frecuencia todo es puesto de lado como impertinente; se obliga deliberadamente a los alumnos a repetir el material exactamente en la misma forma en que las personas mayores lo conciben. El resultado es que se deja sin uso ni dirección lo que es instintivamente original en la individualidad, lo que distingue a uno de los demás. La enseñanza, entonces, deja de ser un proceso educativo para el maestro. A lo sumo, aprende a perfeccionar su técnica existente; no adquiere nuevos puntos de vista; deja de experimentar toda camaradería intelectual. De aquí que tanto el enseñar como el aprender tiendan a convertirse en convencionales y mecánicos con toda la tensión nerviosa implicada así en ambos lados.

A medida que aumenta la madurez y que el alumno posee un fondo mayor de la familiaridad sobre el cual se proyecta un nuevo tema, se reduce la esfera de la experimentación física más o menos casual. La actividad se define o se especializa en ciertos canales. A los ojos de los demás, el alumno puede hallarse en una posición de completa quietud física porque sus energías están confinadas en los canales nerviosos y en los aparatos conexos de los órganos visuales y vocales. Pero porque esta actitud sea una prueba de intensa concentración mental por parte de la persona cultivada, no se sigue que deba ser puesta como modelo ante los alumnos que tienen que encontrar aún su camino intelectual. Y aún respecto al adulto no cubre el círculo entero de la energía mental. Marca un período intermedio capaz de ser prolongado con un dominio creciente de la materia, pero siempre viviendo entre un primer período de acción orgánica más general y perceptible, y un período posterior de poner en uso lo que se ha captado.

Sin embargo, cuando la educación toma conciencia de la unión de espíritu y cuerpo al adquirir conocimiento, no estamos obligados a insistir sobre la necesidad de la libertad evidente o externa. Basta identificar la libertad que está implicada en el enseñar y el estudiar con el pensar por el cual se amplía y refina lo que una persona ya conoce y cree. Si se concentra la atención sobre las condiciones que han de satisfacerse para asegurar una situación favorable al pensar efectivo, la libertad se cuidará de sí misma. El individuo que se plantea un problema que, siendo realmente tal para él, instiga su curiosidad, que alimenta su avidez de información que le ayudará a resolverlo y que tiene a su disposición un equipo que le permite satisfacer esos intereses, es intelectualmente libre. Cualquiera que sea la iniciativa y la visión

imaginativa que posea, las pondrá en juego y controlarán sus impulsos y sus hábitos. Sus propios propósitos dirigirán sus acciones. De otro modo, su aparente atención, su docilidad, sus memorizaciones y reproducciones caerán en la servidumbre intelectual. Tal condición de sumisión intelectual es necesaria para adaptar las masas a una sociedad en la que se espera que la mayoría no tenga aspiraciones o ideas propias, sino que reciba órdenes de la minoría constituida en autoridad. Esto no se adapta a una sociedad que tiende a ser democrática.

Sumario

El verdadero individualismo es un producto de la relajación del puño autoritario de la costumbre y la tradición como normas de creencia. Aparte de casos esporádicos, como la cima del pensamiento griego, es una manifestación relativamente moderna. No es que no haya habido siempre diferencias individuales, sino que una sociedad dominada por las costumbres conservadoras las reprime o al menos no las utiliza y fomenta. Sin embargo, por diversas razones, se interpretó filosóficamente el nuevo idealismo, no como significando un desarrollo de medios para revisar y transformar las creencias previamente aceptadas, sino como una afirmación de que cada espíritu individual estaba por completo aislado de todo lo demás. En la fase teórica de la filosofía esto produjo el problema epistemológico: la cuestión respecto a la posibilidad de una relación cognoscitiva del individuo con el mundo. En su fase práctica engendró el problema de la dirección social. Aun cuando la filosofía elaborada para tratar cuestiones no han afectado directamente a la educación, las suposiciones que le sirven de base han encontrado expresión en la separación que se hace frecuentemente entre el estudio y el gobierno y entre la libertad de la individualidad y el control por los demás. Respecto a la libertad, lo más importante que hay que tener en cuenta es que designa una actitud mental más que la falta de coacción externa en los movimientos, pero que esta cualidad del espíritu no puede desarrollarse sin una suficiente libertad de movimientos en la exploración, la experimentación, la aplicación, etc. Una sociedad basada en la costumbre utilizará las variaciones individuales sólo hasta el límite de su conformidad con el uso; la uniformidad es el principal ideal dentro de cada clase. Una sociedad progresiva considera valiosas las variaciones individuales porque encuentra en ellas los medios de su propio crecimiento. De ahí que una sociedad democrática deba, de acuerdo con su ideal, permitir la libertad individual y el juego libre de las diversas capacidades e intereses en sus medidas educativas.

CAPÍTULO XXIII

Aspectos vocacionales de la educación

1. *El significado de la vocación*

En la época actual, el conflicto de las teorías filosóficas se centra en la discusión sobre el lugar y la función más adecuados de los factores vocacionales en la educación. La mera afirmación de que las diferencias importantes en las concepciones filosóficas fundamentales encuentran su principal expresión en relación con este punto puede suscitar incredulidades: parece que existe un abismo demasiado grande entre los términos remotos y generales en que se formulan las ideas filosóficas y los detalles prácticos y concretos de la educación vocacional. Pero una revisión mental de los supuestos intelectuales en que se basan las oposiciones de la educación entre el trabajo y el ocio, la teoría y la práctica, el cuerpo y el espíritu, los estados mentales y el mundo, mostrará que culminan en la antítesis de la educación vocacional y la cultural. Tradicionalmente, la cultura liberal ha estado unida a las ideas de ocio, conocimiento puramente contemplativo y una actividad espiritual que no supone el uso activo de los órganos corporales. La cultura ha tendido también, últimamente, a asociarse con un refinamiento puramente privado, con un cultivo de ciertos estados y actitudes de conciencia separados de la dirección o el servicio sociales. Ha sido como un escape de los primeros y un solaz respecto a la necesidad de los últimos.

Tan profundamente enlazados se hallan estos dualismos filosóficos con toda la materia de la educación vocacional, que es necesario definir el significado de la vocación con alguna plenitud para evitar la impresión de que una educación que se centra en ella no sólo es estrechamente práctica, sino meramente pecuniaria. Una vocación no significa sino una dirección de las actividades de la vida de la naturaleza que las haga perceptiblemente significativas a una persona, por las consecuencias que producen, y también útiles a sus asociados. Lo opuesto a una profesión no es ni el ocio ni la cultura, sino la carencia de fines, el capricho, la ausencia de adquisiciones acumuladas en

la experiencia, en el aspecto personal y la ostentación ociosa, la de pendencia parasitaria, en el aspecto social. La ocupación es una expresión concreta para designar la continuidad. Comprende el desarrollo de las capacidades artísticas de todo género, de la habilidad científica especial, de la ciudadanía eficaz, así como las ocupaciones profesionales y de negocios, para no decir nada del trabajo mecánico o de la dedicación a empresas.

Tenemos que evitar no sólo las limitaciones del concepto de vocación a las ocupaciones que producen objetos inmediatamente tangibles, sino también la idea de que las vocaciones se distribuyen de un modo exclusivo, una y solamente una para cada persona. Tal especialismo restringido es imposible; nada podría ser más absurdo que tratar de educar individuos siguiendo una sola línea de actividad. En primer lugar, cada individuo tiene, necesariamente, una variedad de vocaciones, en cada una de las cuales podría ser inteligentemente eficaz; y, en segundo lugar, toda ocupación pierde su significado y se convierte en rutinaria cuando mantiene su actividad en algo que está aislado de otros intereses.

1) Nadie es solamente un artista y no otra cosa, y en la medida en que uno se aproxima a esta condición, es también el ser humano menos desarrollado; es una especie de monstruo. En algún período de su vida debe ser miembro de una familia, debe tener amigos y compañeros; debe también mantenerse a sí mismo o ser mantenido por otros y, por ello, desarrolla una actividad económica. Es un miembro de alguna unidad política organizada, y así sucesivamente. Nosotros, naturalmente, *designamos* su vocación por aquella actividad que le distingue más que por la que tiene en común con los demás. Pero no debemos ignorar y negar virtualmente sus otras actividades cuando tenemos que considerar la fase vocacional de la educación.

2) Así como la vocación de un hombre como artista no es sino la fase acentuadamente especializada de sus diversas y variadas actividades vocacionales, así su eficiencia en ella, en el sentido humano de la palabra, está determinada por su variación en otras reacciones. Una persona debe tener experiencia, tiene que *vivir,* si su arte ha de ser más que una realización técnica. No puede encontrar la materia de su actividad artística dentro de su arte; éste tiene que ser una expresión de lo que sufre y goza en otras relaciones, cosa que depende a su vez, de la viveza y simpatía de sus intereses. Lo que es verdad del artista lo es de toda otra vocación especializada. Hay, indudablemente —de acuerdo generalmente con el principio del hábito—, una tendencia en cada vocación directiva a hacerse demasiado dominante, demasiado exclusiva y absorbente en su aspecto especializado. Esto significa una acentuación de la habilidad o del método técnico a expensas del significado. De aquí que no sea misión de la educación fomentar esta tendencia, sino más bien defenderlos de ella, de suerte que el investigador no sea meramente un científico, el maestro meramente un pedagogo, el clérigo meramente un hombre que lleva hábitos y así sucesivamente.

2. *El lugar de los fines vocacionales en la educación*

Teniendo en cuenta el contenido variado y conexo de la vocación, y el amplio fondo sobre el que se proyecta una vocación particular, consideraremos ahora la educación para la actividad más característica de un individuo.

1) Una ocupación es la única cosa que equilibra la capacidad distinta de un individuo con un servicio social. Descubrir que uno tiene aptitud para hacer y lograr una oportunidad para hacerlo es la llave de la felicidad. Nada es más trágico que el fracaso en descubrir la verdadera misión de uno en la vida o encontrar que uno ha derivado o ha sido forzado por las circunstancias hacia una profesión que no congeniaba con él. Una ocupación acertada significa simplemente que las aptitudes de una persona están en un juego adecuado, actuando con el mínimo de fricción y el máximo de satisfacción. Con referencia a los otros miembros de una comunidad, esta adecuación de la acción significa, naturalmente, que éstos obtienen el mejor servicio que la persona puede prestar. Se cree generalmente, por ejemplo, que el trabajo del esclavo era en último término ruinoso aun desde el punto de vista puramente económico, puesto que no había un estímulo suficiente para dirigir las energías de los esclavos y se producía, por tanto, una pérdida. Además, como los esclavos estaban reducidos a ciertas profesiones prescriptas, deberían quedar inutilizables para la comunidad muchas aptitudes y habría, por consiguiente, pérdidas fatales. La esclavitud sólo es un ejemplo en una escala evidente de lo que ocurre en alguna medida siempre que un individuo no se encuentra a sí mismo en su trabajo. Y no puede encontrarse plenamente cuando se considera con menosprecio a las profesiones y se mantiene un ideal convencional de cultura que es esencialmente igual para todos. Platón estableció el principio fundamental de la filosofía de la educación (véase pág. 82) cuando afirmó que era misión de la educación descubrir para qué era buena cada persona y prepararla para dominar aquel género de excelencia propia, porque tal desarrollo aseguraría también la satisfacción de las necesidades sociales del modo más armonioso. Su error no estaba en su principio cualitativo, sino en su limitada concepción de la esfera de vocaciones necesitadas socialmente; una limitación de visión que reaccionó para oscurecer su percepción de la infinita variedad de capacidades que se encuentran en los diferentes individuos.

2) Una ocupación es una actividad continua que tiene un propósito. Consiguientemente, una educación *mediante* ocupaciones combina dentro de sí misma la mayor parte de los factores que conducen al aprender mejor que cualquier otro método. Aquélla pone en juego instintos y hábitos; es una enemiga de la receptividad pasiva. Tiene un fin en vista; han de alcanzarse resultados. De aquí que apele al pensamiento; exige que se mantenga constantemente la idea de un fin para que la actividad no pueda ser ni una rutina ni un capricho. Puesto que el movimiento de la actividad ha de ser progresivo, dirigiéndose de una etapa a otra, se requiere observación e ingenio en cada una de ellas para vencer los obstáculos y descubrir y readaptar los medios de ejecución. En suma, una ocupación proseguida en condiciones en que el fin sea la realización de la actividad más que el mero producto externo, satisface las

exigencias que se pusieron anteriormente en conexión con la discusión sobre los fines, el interés y el pensamiento. (Véanse Capítulos VIII, X, XII.)

Una vocación es también, necesariamente, un principio organizador para la información y las ideas, para el conocimiento y el desarrollo intelectual. Proporciona un eje que pasa por una cantidad inmensa de detalles, hace que diferentes experiencias, hechos y temas de información se pongan en orden unos con otros. El abogado, el médico, el investigador en alguna rama de la química, el padre, el ciudadano interesado por su propia localidad, tienen un estímulo constante de actuación para observar y relacionar todo lo que se refiere a sus actividades. Inconscientemente, por la motivación de sus ocupaciones, obtienen toda la información y la conservan. La vocación actúa como imán que atrae, como cemento que une. Tal organización del conocimiento es vital porque se refiere a las necesidades; se expresa y reajusta en la acción de modo que nunca llega a estancarse. Ninguna clasificación ni selección y organización de los hechos que se elabora conscientemente por fines puramente abstractos puede compararse en solidez o eficacia con lo que une bajo la presión de una ocupación; en comparación con ésta, aquella unión es formal, superficial y fría.

3) La única preparación adecuada *para* las ocupaciones es la preparación *mediante* las ocupaciones. El principio antes formulado en esta obra (véase Cap. VI), de que el proceso educativo es su propio fin y de que la única preparación suficiente para las responsabilidades ulteriores se obtiene haciendo lo más posible en la vida inmediata, se aplica en toda su plenitud a las fases vocacionales de la educación. La vocación dominante de todos los seres humanos en todos los tiempos es vivir: desarrollarse intelectual y moralmente. En la niñez y la juventud, con su relativa liberación de la presión económica, este hecho es patente y manifiesto. Predeterminar alguna futura ocupación para la cual haya de preparar estrictamente la educación es perjudicar las posibilidades del desarrollo presente y, por tanto, reducir la preparación adecuada para un futuro empleo conveniente. Repitiendo el principio a que hemos tenido que apelar tan frecuentemente, esa preparación *puede* desarrollar una habilidad rutinaria semejante a la de una máquina (aun cuando esto no sea muy seguro, ya que puede producir disgusto, aversión y descuido), pero será a expensas de aquellas cualidades de observación vigilante y de planeamiento coherente e ingenioso que sirve de recompensa intelectual a una ocupación. En una sociedad regida autocráticamente, constituye con frecuencia una finalidad consciente prevenir el desarrollo de la libertad y la responsabilidad; unos pocos realizan el planeamiento y la ordenación y los demás siguen las direcciones y están confinados deliberadamente a unos caminos estrechos y prescriptos de conducta. Por mucho que tal esquema pueda favorecer el prestigio y el beneficio de una clase, es evidente que limita el desarrollo de la clase sometida; dificulta y reduce las oportunidades de aprender mediante la experiencia de la clase dominante y en ambos sentidos obstaculiza la vida de la sociedad como un todo (véase página 222).

La única alternativa es que toda preparación temprana para las vocacio-

nes sea indirecta más que directa; a saber, mediante el ejercicio de aquellas ocupaciones activas que están indicadas por las necesidades e intereses del alumno en el momento. Sólo de este modo puede realizarse por parte del educador y del educando un descubrimiento auténtico de las aptitudes personales, de suerte que pueda indicarse la adecuada elección de una labor especializada en la vida ulterior. Además, el descubrimiento de la capacidad y la aptitud será un proceso *constante* en tanto que se realiza el desarrollo. Es una opinión convencional y arbitraria suponer que el descubrimiento de la labor a seleccionarse para la vida adulta se hace de una vez para todas en alguna fecha particular. Descubrimos en nosotros, por ejemplo, un interés intelectual y social por las cosas que se refieren a la ingeniería, y decidimos hacer de ésta nuestra profesión. A lo sumo, esto sólo esboza el campo a que ha de dirigirse el desarrollo ulterior. Es una especie de tosco diseño para utilizarlo al dirigir las ulteriores actividades. Es el descubrimiento de una profesión en el sentido en que Colón descubrió América cuando tocó sus costas. Quedan por realizarse futuras exploraciones de un tipo infinitamente más detallado y extenso. Cuando los educadores conciben la orientación vocacional como algo que lleva a una elección definitiva, irreparable y completa, tanto la educación como la vocación escogida serán probablemente rígidas y dificultadoras del desarrollo ulterior. En este sentido, la vocación escogida será de tal carácter que deje a la persona interesada en una posición permanentemente subordinada, ejecutando lo concebido por otros que tienen una profesión que les permite un juego y un reajuste más flexibles. Y así será, en efecto, en tanto que el uso ordinario del lenguaje no puede justificar que se llame actitud flexible de reajuste a la elección de una nueva ocasión ulterior. Si hasta los adultos han de estar atentos para procurar que su profesión no les asfixie y fosilice, los educadores deben cuidar ciertamente de que la preparación vocacional de la juventud sea tal que les permita una reorganización continua de los fines y los métodos.

3. Oportunidades y peligros presentes

En el pasado la educación ha sido mucho más vocacional de hecho que de nombre.

1) La educación de las masas fue claramente utilitaria. Se la llamó aprendizaje más que educación, o sea justamente el aprender por experiencia. Las escuelas se dedicaban a la lectura, la escritura y el cálculo en la medida en que la habilidad en ellas constituía el elemento común a todas las clases de trabajo. El participar en alguna línea especial de trabajo bajo la dirección de otros constituía la fase extraescolar de esta educación. Las dos se completaban recíprocamente; el trabajo escolar en su carácter restringido y formal era tanto una parte del aprendizaje de una profesión como el llamado así explícitamente.

2) En una extensión considerable, la educación de las clases dominantes era esencialmente vocacional, sólo que sus empresas de gobierno y de dis-

frute no se llamaban profesiones. Pues sólo se denominaban profesiones o empleos aquellos que suponían trabajo manual, a la labor que se recompensaba con el sostenimiento o con su equivalente pagado en dinero, o a la prestación de servicios personales a personas determinadas. Durante mucho tiempo, por ejemplo, la profesión de cirujano y de médico se consideraba casi como la de ayuda de cámara y barbero, en parte porque tenía mucho que hacer con el cuerpo y en parte porque suponía prestar servicios directos mediante pago a alguna persona determinada. Pero si vamos más allá de las palabras, la tarea de dirigir los asuntos sociales, sea política o económicamente, en la guerra o en la paz, es tanto una profesión como otra cualquiera; y donde la educación no ha estado enteramente bajo el peso de la tradición, las escuelas superiores del pasado se han organizado en general para dar una preparación a estos asuntos. Además, se han convertido en vocaciones determinadas la ostentación, el adorno de las personas, el género de camaradería y trato social que da prestigio y el gasto de dinero. Inconscientemente por su parte, las instituciones superiores de enseñanza se han creado para contribuir a la preparación a estos empleos. Aun en la actualidad, lo que se llama la educación superior es para cierta clase social (mucho más reducida que en otros tiempos) principalmente una preparación para emprender eficazmente esas tareas.

En otros aspectos, aquélla es en gran parte, y especialmente en el trabajo más avanzado, una preparación para la profesión de la enseñanza y para la investigación especial. Por una superstición peculiar, la educación que se refiere principalmente a la preparación para el ocio sobresaliente, para la enseñanza y para las profesiones literarias y para la dirección *(leadership)*, se ha considerado como no vocacional y aun como peculiarmente cultural. La preparación literaria que indirectamente es apta para los autores, sea de libros, de editoriales, de periódicos o de artículos de revistas, está especialmente sometida a esta superstición: muchos maestros y autores escriben y arguyen a favor de una educación cultural y humana y en contra de las limitaciones de una educación práctica especializada, sin reconocer que su propia educación, que llaman liberal, ha sido, principalmente, una preparación para su propia y particular vocación. Han adquirido, simplemente, el hábito de considerar sus propios asuntos como esencialmente culturales y de menospreciar las posibilidades culturares de otras ocupaciones. En el fondo de estas distinciones está, indudablemente, la tradición que reconoce como ocupación sólo aquellas actividades en la que uno es responsable de su trabajo ante un patrono determinado más que ante el último empleador, la comunidad.

Hay, sin embargo, causas evidentes de la actual acentuación consciente de la educación vocacional, de la disposición a hacer explícitas y deliberadas implicaciones vocacionales anteriormente tácitas:

1) En primer lugar, hay una estimación creciente, en las comunidades democráticas, de todo lo que se refiere al trabajo manual, a las ocupaciones comerciales y a la prestación de servicios tangibles a la sociedad. En teoría, se espera ahora que los hombres y mujeres hagan para la sociedad algo en

compensación a su sostenimiento, intelectual y económico. Se exalta al trabajo y se considera al servicio como un ideal moral muy laudable. Aun cuando existe todavía mucha admiración y envidia respecto a los que pueden llevar una vida de ostentación ociosa, el mejor sentimiento moral condena tales vidas. La responsabilidad social por el uso del tiempo y la capacidad personal se reconocen más generalmente que solían serlo antes.

2) En segundo lugar, las vocaciones que son específicamente industriales han adquirido enorme importancia en el último siglo y medio. La industria y el comercio no son ya domésticos y locales, y por consiguiente más o menos incidentales, sino de un alcance mundial. Absorben las mejores energías de un número cada vez mayor de personas. El fabricante, el banquero y el capitán de industria han desplazado prácticamente a los propietarios territoriales hereditarios como los directores inmediatos de los asuntos sociales. *El* problema del reajuste social es francamente industrial, refiriéndose a las relaciones entre el capital y el trabajo. El gran aumento en la importancia social de los procesos industriales sobresalientes ha traído inevitablemente al primer plano las cuestiones que se refieren a las relaciones de la educación con la vida industrial. No podría ocurrir tan vasto reajuste social sin constituir un desafío a la educación heredada de condiciones sociales diferentes y sin plantear nuevos problemas a la educación.

3) En tercer lugar está el hecho repetidamente mencionado: la industria ha dejado de ser un procedimiento empírico, de tanteo, transmitido por la costumbre. Su técnica es ahora tecnológica, es decir, basada en mecanismos derivados de los descubrimientos de las matemáticas, la física, la química, la bacteriología, etc. La revolución económica ha estimulado a la ciencia planteándole problemas por resolver y provocando un mayor respeto intelectual por los procedimientos mecánicos. Y la industria ha recibido de la ciencia su pago con un interés compuesto. Como consecuencia, las ocupaciones industriales tienen un contenido intelectual infinitamente mayor y unas posibilidades culturales infinitamente más amplias que las que solían poseer. La exigencia de una educación que familiarice a los obreros con las bases e implicaciones sociales y científicas de sus actividades se hace imperativa, puesto que aquellos que no la poseen degeneran inevitablemente en las funciones de meros apéndices de las máquinas que manejan. Bajo el Antiguo Régimen, todos los de un gremio eran aproximadamente iguales en su conocimiento y perspectivas. El conocimiento y el ingenio personales se desarrollaban dentro de una esfera limitada, porque el trabajo se realizaba con instrumentos que estaban bajo el dominio del trabajador. Ahora, el operario tiene que adaptarse a su máquina, en vez de ajustar el instrumento a sus propios propósitos. En tanto que se han multiplicado las *posibilidades* intelectuales de la industria, las condiciones industriales tienden a hacer de la industria para las grandes masas un recurso educativo menor de lo que era en los días de la producción a mano para los mercados locales. La carga de realizar las posibilidades intelectuales inherentes al trabajo recae así sobre las escuelas.

4) En cuarto lugar, la búsqueda del conocimiento ha llegado a ser en la ciencia más experimental, menos dependiente de la tradición literaria y

menos asociada con los métodos dialécticos de razonamiento y con los símbolos. Como resultado de ello, la materia de estudio de las ocupaciones industriales presenta, no sólo más contenido científico del que solía tener, sino mayores oportunidades para familiarizarse con el método por el cual se obtiene el conocimiento. El obrero común de la fábrica se halla, naturalmente, bajo una presión económica inmediata excesiva para tener una oportunidad de obtener un conocimiento como el del trabajador del laboratorio. Pero en las escuelas, la asociación con las máquinas y con los procesos industriales puede hacerse en condiciones en que el interés consciente de los estudiantes sea el conocimiento. La separación del taller y el laboratorio cuando se cumplen estas condiciones es muy convencional, poseyendo el laboratorio la ventaja de permitir desarrollar todo el interés intelectual que pueda suscitar un problema y el taller la ventaja de acentuar las relaciones sociales de los principios científicos, así como, con muchos alumnos, de estimular un interés más vivo.

5) Finalmente, los avances realizados en la psicología del aprender en general y de los niños en particular, coinciden con la creciente importancia de la industria en la vida. Pues la psicología moderna acentúa la importancia radical de los primitivos instintos incultos de exploración, experimentación y "ensayo". Revela que el aprender no es obra de algo ya hecho que se llama espíritu, sino que es el espíritu mismo de una organización de capacidades originales en actividades que tienen significación. Como ya hemos visto (página 177), en los alumnos mayores, el trabajo es respecto al desarrollo educativo de las actividades congénitas en bruto lo que el juego es para los alumnos menores. Además, el paso del juego al trabajo debe ser gradual, sin suponer un cambio radical de actitud, sino transformando en trabajo los elementos del juego, más una organización continua en beneficio de un control mayor.

El lector observará que estos cinco puntos resumen prácticamente los principales debates de la parte previa del trabajo. Práctica y filosóficamente, la clase de la situación educativa presente se halla en una reconstrucción gradual de los materiales y métodos escolares para utilizar las diversas formas de ocupación que tipifican las profesiones sociales y para exponer su contenido intelectual y moral. Esta reconstrucción debe relegar los métodos puramente literarios —incluyendo los libros de texto— y los métodos dialécticos a la posición de instrumentos auxiliares necesarios en el desarrollo inteligente de actividades consecutivas y acumuladas.

Pero nuestra discusión ha subrayado el hecho de que esta reorganización educativa no puede realizarse tratando meramente de dar una preparación técnica para las industrias y profesiones tal como operan ahora y mucho menos reproduciendo meramente en la escuela las condiciones existentes en la industria. El problema no es el hacer de las escuelas un apéndice de la industria y el comercio, sino el de utilizar los factores de la industria para hacer a la vida escolar más activa, más llena de significación inmediata, más relacionada con la experiencia extraescolar. El problema no es de fácil solución. Hay el peligro constante de que la educación perpetúe las viejas tradiciones para

una minoría selecta y de que efectúe su adaptación a las nuevas condiciones económicas más o menos sobre la base de la aquiescencia a las fases no transformadas, no racionalizadas y no socializadas de nuestro defectuoso régimen industrial. Dicho en términos concretos, hay el peligro de que la educación vocacional se interprete en la teoría y la práctica como educación industrial: como un medio de asegurar una eficiencia técnica en futuras empresas especializadas.

La educación llegaría a ser entonces un instrumento para perpetuar, sin variarlo, el orden industrial existente en la sociedad, en vez de operar de un modo formal la transformación deseada. Significa una sociedad en la que cada persona esté ocupada en algo que hace la vida de los demás más digna de ser vivida y que consiguientemente hace más perceptibles los lazos que unen a las personas, lo cual destruye la barrera de la distancia entre ellas. Denota un estado de cosas en que el interés de cada uno por su obra es incoaccionado e inteligente: basado en su conformidad con sus propias aptitudes. No hay que decir que nos hallamos muy lejos de tal estado social: en un sentido literal y cuantitativo no podremos llegar nunca a él. Pero, en principio, la cualidad de los cambios sociales ya realizados se halla en esta dirección. Hay ahora recursos más amplios para su consecución que los ha habido nunca. Ningún obstáculo insuperable se opone a ello, dada la voluntad para su realización inteligente.

El éxito o el fracaso en su realización depende más de la adopción de métodos educativos calculados para efectuar el cambio que de otra cosa. Pues el cambio es esencialmente un cambio en la cualidad de la disposición mental, a saber: un cambio educativo. No significa esto que podemos cambiar el carácter y el espíritu por la instrucción y la exhortación directas, independientemente del cambio de las condiciones industriales y políticas. Tal concepción contradice nuestra idea básica de que el carácter y el espíritu son actitudes de una respuesta participante en los asuntos sociales. Pero ello significa que podemos crear en las escuelas una proyección del tipo de sociedad que desearíamos realizar y, al formar los espíritus de acuerdo con él, modificar gradualmente los rasgos más amplios y más recalcitrantes de la sociedad adulta.

Sentimentalmente, puede parecer duro decir que el mal mayor del presente régimen no se encuentra en la pobreza y en los sufrimientos que supone, sino en el hecho de que tantas personas ejerzan profesiones que no les atraen, que se realizan simplemente por la recompensa económica que proporcionan. Pues tales profesiones provocan constantemente aversión, mala voluntad y un deseo de desatenderlas y eludirlas. Ni el corazón ni el espíritu de los hombres se entregan a ellas. Por otra parte, aquellos que no sólo disponen de los bienes terrenales, sino que controlan de un modo excesivo y monopolizador las actividades de las masas, están aislados de la igualdad y generalidad del intercambio social. Son estimulados a obras de egoísmo y ostentación; procuran aumentar la distancia que los separa de los demás impresionándolos con la fuerza, posesión y disfrute superiores que tienen sobre ellos.

Sería muy posible que un esquema de educación vocacional estrechamente concebido, perpetuase esta división en una forma rígida. Apoyándose en un dogma de predestinación social, supondría que algunos habrían de continuar siendo jornaleros en las mismas condiciones económicas que en la actualidad, y aspiraría simplemente a darles lo que se llama una educación especial, esto es, una mayor eficiencia técnica. La competencia técnica falta con frecuencia desgraciadamente, y sería de desear en todos sentidos, no sólo por la producción de mejores artículos a menos costo, sino por la mayor felicidad que se encuentra en el trabajo. Pues nadie se preocupa de lo que no puede hacer bien. Pero hay una gran diferencia entre una competencia limitada al trabajo inmediato y una competencia extendida a una visión de sus efectos sociales, entre la eficiencia para realizar los planes de otros y la de formar los propios. En la actualidad, la limitación intelectual y emocional caracteriza tanto a las clases obreras como a las patronales. Mientras que las primeras no se preocupan con frecuencia por su trabajo más allá del dinero que con él obtienen, la perspectiva de las últimas se suele reducir al beneficio y al poder. El último interés supone generalmente una iniciativa intelectual mucho mayor y una visión más amplia de las condiciones. Pues supone la dirección y combinación de gran número de factores diversos, mientras que el interés por el salario se limita a ciertos movimientos musculares directos. Pero siempre existe una limitación de la inteligencia en canales técnicos, no humanos y antiliberales cuando el trabajo no asume sus implicaciones sociales. Y esta limitación es inevitable cuando el motivo animador es el deseo de obtener un beneficio privado o un poder personal. En efecto, la ventaja de la simpatía social inmediata y de la disposición humana se encuentran a menudo en los económicamente infortunados, que no han experimentado los efectos endurecedores del control unilateral de los asuntos de otros.

Todo esquema de la educación vocacional que tome su punto de partida del régimen industrial que ahora existe se presta a recorrer y perpetuar sus divisiones y debilidades y a convertirse así en un instrumento para realizar el dogma feudal de la predestinación social. Aquellos que están en posición de satisfacer sus deseos exigirán una ocupación liberal, cultural, que capacite para el poder directivo a la juventud por la que están directamente interesados. Dividir el sistema y dar a otros menos afortunadamente situados una educación concebida principalmente como una preparación profesional específica es tratar a las escuelas como agentes para transferir la antigua división de trabajo y ocio, cultura y servicio, espíritu y cuerpo, clase directiva y dirigida, a una sociedad nominalmente democrática. Tal educación vocacional descarta inevitablemente las conexiones científicas e históricas humanas de los materiales y procesos que maneja. Incluir tales cosas en una estrecha educación profesional sería perder el tiempo: preocuparse por ellas no sería "práctico". Se reservan a aquellos que disponen de ocio, el ocio debido a recursos económicos superiores. Tales cosas pueden ser hasta peligrosas para los intereses de las clases directoras, al despertar el descontento o las ambiciones "sobre su condición" de los que trabajan bajo la dirección de otros. Pero una educación que reconoce el pleno significado intelectual y social de

una vocación debería incluir la instrucción en el fondo histórico de las condiciones presentes; la preparación científica para dar inteligencia e iniciativa en el manejo de los materiales y procedimientos de la producción, y un estudio de los factores económicos, cívicos y políticos para poner al futuro obrero en contacto con los problemas del día y con los diversos métodos propuestos para su perfeccionamiento. Sobre todo, debería cultivar el poder de readaptación a las condiciones cambiantes, de modo que los trabajadores futuros no lleguen a quedar ciegamente sometidos al destino que se les impone. Este ideal tiene que luchar no sólo con la inercia de las tradiciones educativas existentes, sino también, con la oposición de los que se han atrincherado en el mando de la maquinaria industrial, y que comprenden que tal sistema de educación, si se generaliza, amenazaría su posibilidad de utilizar a los demás para sus propios fines.

Pero este mismo hecho es el presagio de un orden social más equitativo y luminoso porque demuestra la dependencia de la reorganización social respecto a la reconstrucción educativa. Constituye, por tanto, un incentivo para los que creen en un orden mejor el fomentar una educación vocacional que no someta a la juventud a las exigencias y normas del sistema presente, sino que utilice sus factores científicos y sociales para desarrollar una inteligencia valerosa y para hacerla práctica y ejecutiva.

Sumario

Una vocación significa toda forma de actividad continua que preste servicio a los demás y dedique las capacidades personales a la obtención de resultados. El problema de la relación de la vocación con la educación pone a la luz los diversos problemas anteriormente discutidos relativos a la conexión del pensamiento con la actividad corporal, del desarrollo consciente individual con la vida asociada, de la cultura teórica con la conducta práctica que tiene resultados concretos, de la manera de ganarse la vida con el disfrute valioso del ocio. En general, la oposición al reconocimiento de la fase vocacional de la vida en la educación (salvo para las enseñanzas utilitarias de la educación primaria) acompaña a la conservación de los ideales aristocráticos del pasado. Pero en la situación actual existe un movimiento a favor de algo llamado preparación profesional, que si se llevara a efecto consolidaría estas ideas en una forma adaptada al régimen industrial existente. Este movimiento continuaría la tradicional educación liberal o cultural para los pocos económicamente capaces de disfrutarla y daría a las masas una estrecha educación profesional técnica para las vocaciones especializadas desempeñadas bajo el control de los otros. Este esquema denota, naturalmente, una mera perpetuación de la antigua división social con su contrapartida intelectual y su dualismo moral. Pero significa su continuación bajo condiciones que tiene ahora mucha menor justificación para existir. Pues la vida industrial depende ahora tanto de la ciencia y afecta íntimamente a todas las formas del intercambio social que ofrece la oportunidad de utilizarla para el desarrollo del

espíritu y el carácter. Además, un uso educativo acertado de ella reaccionaría sobre la inteligencia y el interés, para modificar, en relación con la legislación y la administración, los rasgos socialmente odiosos del actual orden industrial y comercial. Dirigiría el fondo creciente de la simpatía social hacia el hacer constructivo, en vez de dejarlo como un sentimiento filantrópico en cierto modo ciego. Daría a los que se dedican a las profesiones industriales el deseo y la habilidad para llegar a ser dueños del destino industrial. Les capacitaría para saturar de sentido los rasgos técnicos y mecánicos que son una característica tan marcada de nuestro sistema mecánico de producción y distribución. Esto en lo que se refiere a los que poseen ahora las oportunidades económicas más pobres. Respecto a los representantes de la parte más privilegiada de la comunidad, aumentaría la simpatía por el trabajo, crearía una disposición de espíritu que permitiría descubrir los elementos culturales de su actividad útil y aumentaría su sentimiento de responsabilidad social. La posición decisiva de la cuestión de la educación vocacional en la actualidad es debida, en otras palabras, al hecho de que concentra en un problema concreto dos cuestiones fundamentales: si la inteligencia se ejercita mejor aparte o dentro de la actividad que pone la naturaleza al servicio del hombre, y si la cultura individual se logra mejor bajo las condiciones egoístas o las sociales. En este capitulo no se realiza ninguna discusión detallada porque esta conclusión no hace más que resumir la discusión de los Capítulos XV a XXII anteriores.

CAPÍTULO XXIV

Filosofía de la educación

1. *Una revisión crítica*

Aunque estamos tratando de la filosofía de la educación, no se ha presentado hasta ahora ninguna definición de la filosofía, ni se ha hecho un examen explícito de la naturaleza de una filosofía de la educación. Este tema se introduce ahora mediante una información sumaria del orden lógico implicado en la discusión anterior, con el fin de exponer los problemas filosóficos comprendidos. Más tarde emprenderemos una breve discusión en términos más específicamente filosóficos sobre las teorías del conocimiento y de la moral implicadas en los diferentes ideales educativos tal como operan en la práctica.

Los capítulos anteriores se distribuyeron lógicamente en tres partes:

1) Los primeros capítulos trataron de la educación como una necesidad y una función social. Su propósito era bosquejar rasgos generales de la educación como el proceso por el cual los grupos sociales mantienen su existencia continua. Se mostró que la educación es un proceso de renovación de los significados de la experiencia mediante un proceso de transmisión, en parte incidental, en la compañía o intercurso ordinarios de los adultos y los jóvenes, y en parte instituido deliberadamente para efectuar la continuidad social. Se vio que el proceso supone control y desarrollo tanto de los individuos inmaduros como del grupo en que viven.

Esta consideración era formal en el sentido de que no tuvo concretamente en cuenta la cualidad del grupo social correspondiente, es decir, la clase de sociedad que aspiraba a su propia perpetuación mediante la educación. La discusión general se especificó entonces mediante la aplicación a los grupos sociales que son intencionalmente progresivos y que aspiran a una mayor variedad de intereses mutuamente compartidos, a diferencia de aquellos que aspiran simplemente a la conservación de las costumbres establecidas. Se encontró que tales sociedades son de cualidad democrática por la mayor libertad permitida a los miembros que las forman y la necesidad consciente de

asegurar en los individuos un interés conscientemente socializado, en vez de confiar principalmente en la fuerza de las costumbres que operan bajo el control de una clase superior. El tipo de educación apropiado para el desarrollo de una comunidad democrática se tomó entonces como el criterio de un análisis de la educación posterior y más detallado.

2) Este análisis, basado en el criterio democrático, se vio que implicaba el ideal de una reconstrucción o reorganización continuas de la experiencia de tal naturaleza que aumente el significado reconocido o contenido social y que incremente la capacidad de los individuos para actuar como guardianes directivos de esta organización (véanse Capítulos VI-VII). Se utilizó entonces esta distinción para bosquejar los caracteres respectivos de la materia de estudio y del método. Definió también su unidad, puesto que el método en el estudio y en el aprender sobre esta base es justamente el movimiento conscientemente dirigido de la reorganización de la materia de la experiencia. Desde este punto de vista se expusieron los principios esenciales del método y de la materia del aprender (Capítulos XII-XIV).

3) Aparte de algunas críticas incidentales destinadas a ilustrar los principios por la fuerza del contraste, esta fase de la discusión dio por supuesto el criterio democrático y su aplicación a la vida social presente. En los capítulos siguientes (XVIII-XXII) consideramos las actuales limitaciones de su realización efectiva. Se encontró que proceden de la idea de que la experiencia consiste en una variedad de dominios o intereses segregados, poseyendo cada uno su valor, materia y método propios independientes, contrarrestándose unos a otros y que, cuando se mantenían propiamente unidos entre sí, formaban una especie de "equilibrio de poderes" en la educación. Procedimos después a un análisis de las diversas suposiciones que sirven de base a esta segregación. En el aspecto práctico se encontró que tenían su causa en las divisiones de la sociedad en clases y grupos más o menos rígidamente separados o, en otras palabras, en la obstrucción a una interacción o relación social plenos y flexibles. Se vio que estas rupturas sociales de la continuidad tenían su formulación intelectual en varios dualismos o antítesis, tales como los de trabajo y ocio, actividad práctica e intelectual, hombre y naturaleza, individualidad y asociación, cultura y vocación. En esta discusión encontramos que estos diferentes puntos tienen su contrapartida en las formulaciones hechas en los sistemas filosóficos clásicos y que comprenden los principales problemas de la filosofía, tales como los de espíritu y materia, cuerpo y alma, espíritu y mundo, individuo y su relación con los demás, etc. Como base de estas diversas separaciones encontramos que la suposición fundamental es un aislamiento del espíritu respecto a la actividad que implica condiciones físicas, órganos corporales, procedimientos materiales y objetos naturales. Consiguientemente, se indicó una filosofía que reconoce el origen, lugar y función del espíritu *en* una actividad que controla el ambiente. Así hemos completado el circuito y volvemos a las concepciones de la primera parte de esta obra, tales como la continuidad biológica de los impulsos e instintos humanos con las energías naturales; la dependencia del desarrollo del espíritu respecto a la participación en actividades conjuntas que tienen un propósito común; la

influencia del ambiente físico mediante el uso que se hace de él en el medio social; la necesidad de utilizar las variaciones individuales en el deseo y el pensamiento para un desarrollo progresivo de la sociedad; la unidad esencial del método y la materia de estudio; la continuidad intrínseca de los fines y los medios; y el reconocimiento del espíritu como pensamiento que percibe y comprueba los significados de la conducta. Estas concepciones son consecuentes con la filosofía que ve que la inteligencia ha de ser la reorganización intencional mediante la acción del material de la experiencia, y no son consecuentes con cada una de las filosofías mencionadas.

2. *La naturaleza de la filosofía*

Nuestra tarea ulterior consiste en extraer y hacer explícita la idea de la filosofía implícita en estas consideraciones. Hemos descrito ya virtualmente, aunque no definido, la filosofía en vista de los problemas de que trata y hemos indicado que estos problemas se originan en los conflictos y dificultades de la vida social. Los problemas son cosas tales como las relaciones de espíritu y materia, cuerpo y alma, humanidad y naturaleza física, individuo y sociedad, teoría o conocimiento y práctica o acción. Los sistemas filosóficos que formulan estos problemas registran los alineamientos y dificultades principales de la práctica social contemporánea. Traen a la conciencia explícita lo que los hombres han llegado a pensar, en virtud de la cualidad de su experiencia corriente, sobre la naturaleza, sobre ellos mismos y sobre la realidad que conciben para incluir y gobernar a ambos.

Como podríamos esperar, se ha definido generalmente la filosofía con formas que implican una cierta generalidad, totalidad y última relación de la materia y el método. Respecto a la materia, la filosofía es una tentativa para *comprender,* esto es, para reunir los diversos detalles del mundo y la vida en un solo todo comprensivo que, o bien debe ser una unidad, o, como en los sistemas dualistas, debe reducir los detalles plurales a un pequeño número de principios últimos. Del lado de la actitud de los filósofos y de los que aceptan sus conclusiones, hay la tendencia a alcanzar una visión unificada, consecuente y completa de la experiencia como es posible. Este aspecto se expresa en la palabra "filosofía", o sea amor a la sabiduría. Siempre que se ha tomado en serio la filosofía se ha supuesto que significa la adquisición de una sabiduría que influiría en la conducta de la vida. Lo demuestra el hecho de que casi todas las antiguas escuelas de filosofía se organizaron también como modos de vida, hallándose obligados los que aceptaban sus principios a ciertos modos concretos de conducta; lo demuestra también la íntima conexión de la filosofía con la teología de la iglesia católica en la Edad Media; su frecuente asociación con los intereses religiosos y su asociación en las crisis nacionales con las luchas políticas.

Esta conexión directa e íntima de la filosofía con una visión de la vida diferencia claramente a la filosofía de la ciencia. Los hechos y leyes particulares de la ciencia influyen evidentemente en la conducta. Sugieren cosas por

hacer y no hacer, y proporcionan medios de ejecución. Cuando la ciencia no significa simplemente un registro de los hechos particulares descubiertos sobre el mundo, sino una *actitud general* hacia él como algo distinto de las cosas especiales por hacer, se eleva a filosofía. Pues una disposición básica representa una actitud, no respecto a esta o aquella cosa ni aun a la acumulación de las cosas conocidas, sino respecto a las consideraciones que gobiernan la conducta.

De aquí que no pueda definirse la filosofía simplemente desde el lado de la materia. Por esta causa, la definición de concepciones tales como las de generalidad, totalidad y relación última se alcanza más fácilmente desde el lado de la disposición hacia el mundo que implican. En todo sentido literal y cuantitativo, estos términos no se aplican a la materia del conocimiento, pues la plenitud y la finalidad están fuera de la cuestión. Lo prohíbe la misma naturaleza de la experiencia como un proceso fluyente y cambiante. En un sentido menos rígido, se aplican a la *ciencia* más que a la filosofía. Pues evidentemente debemos acudir a las matemáticas, a la física, a la química, a la biología, a la antropología, a la historia, etc., y no a la filosofía, para descubrir los hechos del mundo. A las ciencias corresponde decir qué generalizaciones son sostenibles sobre el mundo y cuáles son específicamente. Pero cuando preguntamos qué especie de disposición permanente de acción respecto al mundo exigen de nosotros los descubrimientos estamos planteando una cuestión filosófica.

Desde este punto de vista, la "totalidad" no significa la tarea desesperada de una suma cuantitativa. Significa más bien la *consistencia* del modo de respuesta con referencia a la pluralidad de los sucesos que ocurren. La consistencia no significa la identidad literal; pues como la misma cosa no ocurre dos veces, la repetición exacta de una reacción supone algún desajuste. La totalidad significa continuidad, el sostenimiento de un hábito anterior de acción con la readaptación necesaria para mantenerlo vivo y desarrollándose. En vez de significar un esquema de acción completo y ya dispuesto, significa mantener el equilibrio en una multitud de acciones diversas, de modo que para cada una presta y recibe significación de las demás. Toda persona que posee amplitud de espíritu y sensibilidad para las nuevas percepciones y que tiene la concentración y responsabilidad para conectarlas, posee también una disposición filosófica. Uno de los sentidos populares de la filosofía es la serenidad y la resistencia frente a las dificultades y pérdidas, y hasta se supone que es un poder para sufrir el dolor sin quejarse. Este significado es un tributo a la influencia de la filosofía estoica más que un atributo de la filosofía en general. Pero se justifica en todo esquema en cuanto sugiere que la característica total de la filosofía es el poder de aprender, o de extraer el significado hasta de las vicisitudes desagradables de la experiencia y de encarnar lo que se ha aprendido en la capacidad para seguir aprendiendo. Una interpretación análoga se aplica al carácter general y último de la filosofía. Tomadas literalmente son pretensiones absurdas; revelan insania. La finalidad no significa, sin embargo, que la experiencia se acabe y se agote, sino la disposición para penetrar en niveles más profundos de significación, es decir, para ir bajo la

superficie y descubrir las conexiones de todo suceso u objeto y para conservarlos. De igual manera, la actitud filosófica es general en el sentido de que es opuesta a tomar nada aisladamente; trata de colocar un acto en su contexto, que es lo que constituye su significado.

Puede ayudar el conexionar la filosofía con el pensar en su diferencia: representa objetos que han sido establecidos, ordenados, dispuestos racionalmente. El pensar, por otra parte, es prospectivo en su referencia. Se ocasiona por una *falta* de asentamiento y aspira a vencer una perturbación. La filosofía consiste en pensar lo que lo conocido exige de nosotros, lo que la actitud de respuesta exige. Es una idea de lo que es posible, no el registro de un hecho cumplido. De aquí que sea hipotética como todo pensar. Presenta una asignación de algo que se ha de hacer, de algo que se ha de intentar. Su valor no está en proporcionar soluciones (lo cual sólo puede conseguirse en la acción) sino en definir dificultades y sugerir métodos para vencerlas. La filosofía podía casi definirse como el pensar que ha llegado a ser consciente de sí mismo, que ha generalizado su lugar, función y valor en la experiencia.

Más específicamente, la exigencia de una actitud "total" surge porque hay necesidad de integrar en la acción los diversos intereses en conflicto en la vida. La necesidad de la filosofía no se percibe cuando los intereses son tan superficiales que se deslizan fácilmente unos en otros o cuando no están suficientemente organizados para entrar en conflicto unos con otros. Pero cuando los intereses científicos entran en conflicto con los religiosos, o los intereses económicos con los científicos o estéticos, o cuando la preocupación conservadora por el orden choca con el interés progresivo por la libertad, o cuando el institucionalismo choca con la individualidad existe un estímulo para descubrir algún punto de vista más general desde el cual puedan superarse las divergencias y recobrarse la consistencia o continuidad de la experiencia. A menudo estos choques puede vencerlos un individuo por sí mismo; el área de la lucha de los objetivos es limitada y la persona elabora sus propias acomodaciones elementales. Tales filosofías domésticas son auténticas y con frecuencia adecuadas. Pero no producen sistemas de filosofía. Éstos surgen cuando las aspiraciones discrepantes de diferentes ideales de conducta afectan a la comunidad como un todo, y la necesidad de reajuste es general.

Estos rasgos explican algunas cosas que se presentan a menudo como objeciones contra la filosofías, tales como el papel desempeñado en ellas por la especulación individual y su diversidad en la controversia, así como el hecho de que la filosofía parezca ocuparse repetidamente de las mismas cuestiones expuestas en forma diversa. Sin duda, todas estas cosas caracterizan más o menos a las filosofías históricas. Pero no son tanto objeciones a la filosofía como a la naturaleza humana e incluso a un mundo en el que la naturaleza humana está establecida. Si hay incertidumbres auténticas en la vida, las filosofías deben reflejar estas incertidumbres. Si hay diferentes diagnósticos de la causa de una dificultad, y diferentes propuestas para solucionarlas, esto es, si el conflicto de intereses está más o menos representado en diferentes series de personas, tiene que haber filosofías divergentes en competencia. Con respecto a lo que ha ocurrido, todo lo que se necesita es

una evidencia suficiente para producir acuerdo y certidumbre. La cosa misma es segura. Pero con referencia a lo que sea discreto hacer en una situación complicada, la discusión es inevitable precisamente porque la cosa misma está todavía indeterminada. No se debe esperar que una clase gobernante que vive cómodamente tenga la misma filosofía de la vida que aquéllos que tienen que sostener una dura lucha por la existencia. Si los poseedores y los desposeídos mostraran la misma disposición fundamental respecto al mundo, esto supondría o insinceridad o falta de seriedad. Una comunidad dedicada a empresas industriales, activa en negocios y comercio, no es probable que vea las necesidades y posibilidades de la vida del mismo modo que un país con una cultura estética elevada y poca iniciativa para utilizar, mecánicamente, las fuerzas de la naturaleza. Un grupo social con una historia bastante estable responderá mentalmente a una crisis de un modo muy diferente a uno que ha sufrido el choque de rudos quebrantos. Aun cuando se presentaran los mismos hechos, se evaluarían de modo diferente. Pero las diversas clases de experiencia que acompañan a los diversos tipos de vida impiden que se presenten los mismos hechos y llevan también a diferentes esquemas de valor. En cuanto a la semejanza de los problemas, es con frecuencia más una cuestión de apariencia que de hecho, debido a que las antiguas discusiones se traducen en forma de perplejidades contemporáneas. Pero en ciertos aspectos fundamentales, se presentan de vez en cuando los mismos predicamentos de la vida, con sólo los cambios que son debidos al cambio de estructura social, incluyendo el desarrollo de las ciencias.

El hecho de que los problemas filosóficos surjan por dificultades extensas y ampliamente sentidas en la práctica social se disfraza porque los filósofos han llegado a ser una clase especializada que emplea un lenguaje técnico diferente del vocabulario en que se expresan las dificultades directas. Pero cuando un sistema llega a ser influyente, puede descubrirse siempre su conexión con un conflicto de intereses que exigen algún programa de ajuste social. En este punto aparece la íntima conexión entre la filosofía y la educación. De hecho, la educación ofrece una posición ventajosa desde la cual penetrar en la significación humana —distinta de la técnica— de las discusiones filosóficas. El estudio de la filosofía "en sí misma" está siempre en peligro de tomarla como un ejercicio intelectual ligero o severo, como algo dicho por los filósofos y que sólo concierne a ellos. Pero cuando nos aproximamos a los problemas filosóficos desde el lado de la clase de disposición mental a que corresponden o desde las diferencias en la práctica educativa que establecen cuando actúan sobre ella, nunca pueden perderse de vista las situaciones vitales que formulan. Si una teoría no introduce ninguna diferencia en el trabajo educativo, tiene que ser artificial. El punto de vista pedagógico nos capacita para considerar los problemas filosóficos cuando aparecen y luchan, cuando se hallan en su lugar y cuando su aceptación o rechazo introducen alguna diferencia en la práctica.

Si estamos dispuestos a concebir la educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales respecto a la naturaleza y los hombres, la filosofía puede, incluso, definirse como la *teoría*

general de la educación. A menos que una filosofía haya de seguir siendo simbólica —o verbal— o una satisfacción sentimental para unos pocos, o un mero dogma arbitrario, su examen de la experiencia pasada y su programa de valores tienen que influir en la conducta. La agitación pública, la propaganda, la acción legislativa y administrativa son eficaces para producir el cambio de disposición que una filosofía considera deseable, pero sólo en la medida en que sean educativas, es decir, en la medida en que modifican las actitudes mentales y morales. Y en el caso mejor, tales métodos están comprometidos por el hecho de que se usan con aquellos cuyos hábitos se han formado ya hace mucho tiempo, mientras que la educación de la juventud tiene un campo de operaciones más amplio y despejado. Por otra parte, la tarea de la educación escolar tiende a convertirse en una tarea empírica rutinaria a menos que sus fines y sus métodos estén animados por una visión tan amplia y simpática de su lugar en la vida contemporánea como la que debe proporcionar la filosofía.

La ciencia positiva implica siempre *prácticamente* los fines que concierne alcanzar a la comunidad. Aislada de tales fines, es indiferente que sus descubrimientos se utilicen para curar las enfermedades o para difundirlas, para aumentar los medios de sostener la vida o para fabricar material de guerra para destruirla. Si la sociedad se interesa por una de estas cosas más que por la otra, la ciencia muestra los medios de lograrlo. La filosofía tiene así una doble tarea: la de criticar los fines existentes respecto al estado actual de la ciencia, indicando los valores que han quedado anticuados por el dominio de nuevas virtudes y mostrando qué valores son meramente sentimentales porque no existen medios para su realización; y también la de interpretar los resultados de la ciencia especializada en sus efectos sobre el trabajo social futuro. Es imposible que tenga algún éxito en estas tareas sin los equivalentes educativos respecto a lo que hay que hacer y no hacer. Pues la teoría filosófica no posee ninguna lámpara de Aladino para dar existencia inmediata a los valores que construye intelectualmente. En las artes mecánicas, las ciencias llegan a ser métodos de manejar las cosas para utilizar sus energías en los fines reconocidos. Mediante las artes educativas, la filosofía puede producir métodos de utilizar las energías de los seres humanos de acuerdo con las concepciones serias y reflexivas de la vida. La educación es el laboratorio en el que llegan a concretarse y comprobarse las distinciones filosóficas.

Es significativo que la filosofía europea se originase (entre los atenienses) bajo la presión directa de las cuestiones educativas. La primitiva historia de la filosofía, desarrollada por los griegos en el Asia Menor e Italia, en lo que concierne a la serie de sus temas, es principalmente un capítulo de la historia de la ciencia más que de la filosofía tal como ahora se la entiende. Tenía a la naturaleza como objeto y especulaba respecto a cómo se han hecho y cambian las cosas. Después, los maestros viajeros, conocidos como sofistas, comenzaron a aplicar los resultados y los métodos de los filósofos de la naturaleza a la conducta humana.

Cuando los sofistas, el primer cuerpo de educadores profesionales de Europa, instruyeron a la juventud en la virtud, las artes políticas y el gobierno

de la ciudad y de la casa, la filosofía comenzó a tratar la relación del individuo con lo universal con alguna clase global o con algún grupo; la relación del hombre y la naturaleza, de la tradición y la reflexión, del conocimiento y la acción. ¿Puede aprenderse la virtud, la excelencia aprobada en algún sentido?, se preguntaron. ¿Qué es aprender? Esto tiene que ver algo con el conocimiento. ¿Qué es, pues, el conocimiento? ¿Cómo se obtiene? ¿Mediante los sentidos o por el aprendizaje en alguna forma de hacer o por la razón que ha sufrido una disciplina lógica preliminar? Puesto que aprender es *llegar* a conocer, supone el paso de la ignorancia a la sabiduría, de la privación a la plenitud, del defecto a la perfección, del no ser al ser, según el modo griego de plantearlo. ¿Cómo es posible el cambio, el devenir, el desarrollo?, y si lo es, ¿cómo? Y suponiendo contestadas tales preguntas, ¿cuál es la relación de la instrucción, del conocimiento con la virtud?

Esta última pregunta llevó a plantear el problema de la relación de la razón con la acción, de la teoría con la práctica, puesto que la virtud reside claramente en la acción. ¿No era el conocer, la actividad de la razón, el atributo más noble del hombre? Y, consiguientemente, ¿no era la actividad puramente intelectual misma la más elevada de todas las excelencias, comparada con la cual eran secundarias las virtudes de la vecindad y la vida ciudadana? O, por otra parte, ¿era el conocimiento intelectual tan alabado algo más que una pretensión vana y vacía, desmoralizador del carácter y destructor de los lazos sociales que unen a los hombres en su vida de comunidad? ¿No era la única verdadera, por ser la única moral la vida lograda mediante la habituación obediente a las prácticas acostumbradas de la comunidad? ¿Y no era la nueva educación un enemigo de la buena ciudadanía porque introducía una norma rival de las tradiciones establecidas de la comunidad?

En el transcurso de dos o tres generaciones tales cuestiones fueron aisladas de su efecto práctico original sobre la educación y discutidas por su propia cuenta: esto es, como asuntos de la filosofía en cuanto rama independiente de indagación. Pero el hecho de que la corriente del pensamiento filosófico europeo surgiese como una teoría del procedimiento educativo sigue siendo un testimonio elocuente de la íntima conexión de la filosofía y la educación. La "filosofía de la educación" no es una ampliación externa de ideas ya hechas a un sistema práctico que tenga un origen y propósito radicalmente diferentes: es sólo una formulación explícita de los problemas de formación de hábitos mentales y morales adecuados a las dificultades de la vida social contemporánea. La definición más penetrante de la filosofía que puede darse es, entonces, que es la teoría de la educación en su fase más general.

La reconstrucción de la filosofía, de la educación y de los ideales y métodos sociales marchan así paralelamente. Si hay una necesidad especial de reconstrucción social en la actualidad, si esta necesidad hace urgente una reconsideración de las ideas básicas de los sistemas filosóficos tradicionales, es por el cambio que se realiza en la vida social acompañando al avance de la ciencia, a la revolución industrial y al desarrollo de la democracia. Tales

cambios prácticos no pueden tener lugar sin exigir una reforma educativa para satisfacerlos, y sin llevar a los hombres a preguntar por las ideas e ideales que están implícitos en estos cambios sociales y por las revisiones que requieren de las ideas e ideales heredados de culturas más antiguas y diferentes. Incidentalmente, a través de toda la obra y explícitamente en los últimos capítulos, hemos tratado justamente estas cuestiones en cuanto afectan a las relaciones del espíritu y el cuerpo, la teoría y la práctica, el hombre y la naturaleza, el individuo y la sociedad, etc. En nuestros capítulos finales resumiremos las discusiones anteriores, primero, respecto a la filosofía del conocimiento y después, a la filosofía en general.

Sumario

Después de una revisión destinada a exponer los puntos filosóficos implícitos en las discusiones anteriores, se definió la filosofía como la teoría generalizada de la educación. Se afirmó que la filosofía era una forma de pensar que, como todo pensar, tiene su origen en lo que hay de incierto en la materia de la experiencia, que aspira a localizar la naturaleza de la perplejidad y a formar hipótesis que han de ser comprobadas en la acción. El pensar filosófico tiene como diferencia el hecho de que las incertidumbres de que trata se encuentran en aspiraciones y condiciones sociales muy extensas, que consisten en un conflicto entre los intereses organizados y las aspiraciones institucionales. Como el único modo de producir reajuste armónico entre las tendencias opuestas es mediante una modificación de las disposiciones emocionales e intelectuales, la filosofía constituye, a la vez, una formulación explícita de los diversos intereses de la vida y una propuesta de puntos de vista y de métodos mediante los cuales puede efectuarse un equilibrio mejor de los intereses. Como la educación es el proceso mediante el cual puede realizarse la transformación necesitada y no seguir siendo una mera hipótesis respecto a lo que es deseable, alcanzamos una justificación de la afirmación de que la filosofía es la teoría de la educación como una práctica deliberadamente dirigida.

CAPÍTULO XXV

Teorías del conocimiento

1. Continuidad contra dualismo

En las páginas anteriores se han criticado algunas teorías del conocer. A pesar de sus diferencias, todas coinciden en un aspecto fundamental que contrasta con la teoría que hemos presentado positivamente. Ésta supone *continuidad;* aquéllas afirman o implican ciertas divisiones, separaciones o antítesis básicas, llamadas técnicamente dualismos. El origen de estas divisiones lo hemos encontrado en los muros duros y rígidos que separan a los grupos y clases sociales dentro de un grupo, como los que existen entre ricos y pobres, hombres y mujeres, nobles y plebeyos, gobernantes y gobernados. Estas barreras significan una ausencia de intercambio fluido y libre. Esta ausencia equivale al establecimiento de tipos diferentes de experiencia vital, cada uno con materias, fines y normas de valores aislados. Cada una de tales condiciones sociales tiene que formularse en una filosofía dualista, si la filosofía ha de ser una sincera exposición de la experiencia. Cuando va más allá del dualismo —como muchas filosofías lo hacen en la forma— sólo puede realizarlo apelando a algo más elevado que lo que se encuentra en la experiencia, por un escape a algún reino trascendental. Y al negar nominalmente la dualidad, tales teorías las restauran realmente, pues terminan en una división entre las cosas de este mundo como meras apariencias y una esencia inaccesible de la realidad.

En tanto que persistan estas divisiones y se añadan otras a ellas, cada una deja su señal sobre el sistema de educación, hasta que éste, tomado como un todo, se convierte en un depósito de diversos propósitos y procedimientos. El resultado es aquel género de freno y equilibrio de factores y valores segregados que se ha descrito antes (véase Cap. XVIII). La exposición presente es simplemente una formulación, en la terminología filosófica, de varias concepciones antitéticas implicadas en la teoría del conocer.

En primer lugar, está la oposición entre el conocer empírico y el racional

superior. El primero está conexionado con los asuntos cotidianos, sirve a los propósitos del individuo ordinario que no persigue fines intelectuales especializados y pone sus necesidades en alguna conexión operante con el ambiente inmediato. Tal conocer es menospreciado, si no desprestigiado, como puramente utilitario, carente de significación cultural. El conocimiento racional se supone que es algo que toca a la realidad de un modo último e intelectual; que ha de ser perseguido por su propio valor y terminar propiamente en una visión puramente intelectual, no rebajada por su aplicación a la conducta. Socialmente, la diferencia corresponde a la de la inteligencia usada por las clases trabajadoras y la empleada por una clase culta alejada de la preocupación de ganarse la vida.

Filosóficamente, la diferencia gira sobre la distinción de lo particular y lo universal. La experiencia es un agregado de particulares más o menos aislados, cuyo conocimiento debe hacerse por separado. La razón trata los universales, los principios generales, las leyes, que se hallan sobre la agitación de los detalles concretos. En el precipitado educativo se supone que el alumno ha de aprender, de una parte, una serie de temas de información concreta, cada uno existiendo por sí mismo, y de otra parte ha de llegar a familiarizarse con cierto número de leyes y de relaciones generales. La geografía, como se ha enseñado frecuentemente, sirve de ejemplo para lo primero; las matemáticas, más allá de los rudimentos del cálculo, para lo segundo. Para todos los fines prácticos, ambas representan dos mundos independientes.

Otra antítesis la sugieren los dos sentidos de la palabra "aprender". De un lado, es la suma total de lo que se conoce, como lo que se transmite por los libros y las personas cultas. Es algo externo, una acumulación de cogniciones, como se podrían almacenar productos materiales en una tienda. La verdad existe ya hecha en alguna parte. El estudio es entonces el proceso por el cual un individuo saca lo que está almacenado. Por otro lado, el aprender significa algo que el individuo *hace* cuando estudia. Es un asunto activo, personalmente dirigido. El dualismo existe aquí entre el conocimiento como algo externo, o como se le llama a menudo, objetivo, y el conocer como algo puramente interno, subjetivo, psíquico. Hay, por una parte, un cuerpo de verdad, ya hecha y, por otra, una mente hecha ya también, equipada con una facultad de conocer, con sólo que quiera ejercitarse, lo que con frecuencia odia hacer. La separación, a menudo mencionada, entre la materia y el método es el equivalente educativo de este dualismo. Socialmente, la distinción se refiere a la parte de la vida que depende de la autoridad y aquélla en que los individuos están en libertad para avanzar.

Otro dualismo es el de la actividad y la pasividad en el conocer. Las cosas puramente empíricas y físicas se supone con frecuencia que se conocen recibiendo sus impresiones. Las cosas físicas se estampan en cierto modo sobre la mente o se transportan a la conciencia por medio de los órganos sensoriales. Por el contrario, se supone que el conocimiento racional y el conocimiento de las cosas espirituales surgen de la actividad iniciada dentro del espíritu, una actividad que se realiza mejor si se la mantiene alejada de todo contacto sucio con los sentidos y objetos externos. La distinción entre el

adiestramiento sensorial y las lecciones de cosas y ejercicio de laboratorio respecto a las ideas puras contenidas en los libros y asimiladas —así se piensa— por algún milagroso resultado de la energía mental, es una clara expresión de esta diferencia en la educación. Socialmente, refleja una división entre aquellos que están controlados por la preocupación directa por las cosas y los que son libres para cultivarse a sí mismos.

Otra oposición actual es la que se dice que existe entre el intelecto y las emociones. Las emociones se conciben como puramente privadas y personales, no teniendo nada que ver con la labor de la pura inteligencia en la captación de hechos y verdades, excepto quizá la sola emoción de la curiosidad intelectual. El intelecto es una luz pura; las emociones son un calor perturbador. El espíritu se dirige externamente hacia la verdad; las emociones se dirigen internamente a las consideraciones de ventajas y pérdidas personales. Así en la educación tenemos aquella depreciación sistemática del interés, que ya hemos observado, más la necesidad en la práctica, con la mayor parte de los alumnos, de recurrir a castigos y recompensas extraños e inadecuados con el fin de inducir a la persona que posee un espíritu (como su vestido tiene un bolsillo) a aplicar este espíritu a las verdades que se han de conocer. Así tenemos el espectáculo de los educadores profesionales censurando la apelación al interés mientras defienden con gran dignidad la necesidad de confiar en los exámenes, calificaciones, promociones y emociones y el sistema tan extendido de los castigos y recompensas. El efecto de esta situación que ahoga el sentido del humor del maestro no ha recibido toda la atención que se merece.

Todas estas separaciones culminan en una, entre el conocer y el hacer, la teoría y la práctica, entre la mente como el fin y el espíritu de acción y el cuerpo como sus órganos y medios. No repetiremos lo que se ha dicho sobre la fuente de este dualismo en la división de la sociedad de una clase trabajando con sus músculos para su sostenimiento material y una clase que relevada de la presión económica, se dedica a las artes de la expresión y a la dirección social. No es necesario tampoco hablar de los males educativos que nacen de esta separación. Nos contentaremos con resumir las fuerzas que tienden, evidentemente, a hacer insostenible esta concepción y a sustituirla por la idea de la continuidad.

1) Los avances de la fisiología y de la psicología asociadas con ella han mostrado la conexión de la actividad mental con la del sistema nervioso. Con sobrada frecuencia, el reconocimiento de esta conexión se ha detenido en este punto; el antiguo dualismo de alma y cuerpo se ha reemplazado por el del cerebro y el resto del cuerpo. Pero en realidad, el sistema nervioso es sólo un mecanismo especializado para mantener actuando juntas a todas las actividades corporales. En vez de estar aislado de ellas, como un órgano del conocer respecto a los órganos de la respuesta motriz, es el órgano por el cual aquéllas interactúan en la respuesta. El cerebro es esencialmente un órgano para efectuar el ajuste recíproco de cada uno de los estímulos recibidos del ambiente y de las respuestas dirigidas a él. Obsérvese que el ajuste es recíproco; el cerebro no sólo capacita a la actividad orgánica para influir

sobre un objeto del ambiente en respuesta a un estímulo sensorial, sino que esta respuesta determina también cuál ha de ser el estímulo siguiente. Véase lo que ocurre, por ejemplo, cuando un carpintero está trabajando en un tablero o un grabador sobre su plancha, o en cualquier caso de una actividad sostenida. Mientras que cada respuesta motora se ajusta a la situación indicada mediante los órganos sensoriales, esa respuesta motora estructura el estímulo sensible siguiente. Generalizando este ejemplo, el cerebro es el mecanismo destinado a una constante reorganización de la actividad para mantener su continuidad; es decir, para hacer aquellas modificaciones en la acción futura que se requieren por lo ya hecho. La continuidad del trabajo del carpintero se distingue de una repetición rutinaria del mismo movimiento realizado idénticamente y de una actividad casual en la que no se acumula nada. Lo que la hace continua, consecutiva o centrada es que el primer acto prepara el camino para los actos ulteriores, mientras que éstos tienen en cuenta o consideran los resultados ya logrados: la base de toda responsabilidad. Nadie que haya comprendido toda la fuerza de los hechos de la conexión del conocer con el sistema nervioso y del sistema nervioso con el reajuste continuo de la actividad para satisfacer las nuevas condiciones, dudará de que el conocer tiene que ver con la actividad reorganizadora en vez de ser algo aislado de toda actividad, completo por sí mismo.

2) El desarrollo de la biología afianza esta lección con su descubrimiento de la evolución. Pues la significación filosófica de la doctrina de la evolución se halla precisamente en su acentuación de la continuidad de las formas orgánicas más simples y más complejas hasta alcanzar al hombre. El desarrollo de las formas orgánicas comienza con estructuras en las que es manifiesta la adaptación del ambiente y el organismo, y en que la actividad que podemos llamar espiritual está reducida al mínimo. Cuando una actividad llega a hacerse más compleja, coordinando un mayor número de factores en el espacio y el tiempo, la inteligencia desempeña un papel cada vez más marcado, pues tiene un mayor espacio del futuro que prever y planear. El efecto sobre la teoría del conocimiento es desplazar la idea de que constituye la actividad de un mero espectador del mundo, la idea que marcha paralelamente con la del conocer como algo completo en sí mismo. Pues la doctrina del desarrollo orgánico significa que la criatura viva es una parte del mundo, participando en sus vicisitudes y fortunas, ya haciéndose segura en su precaria dependencia sólo cuando se identifica intelectualmente con las cosas en torno suyo y, previendo las consecuencias futuras de lo que ocurre, modela consiguientemente sus propias actividades. Si el ser visto y experimentado es un participante íntimo en las actividades del mundo a que pertenece, entonces el conocimiento es un modo de participación valiosa en la medida en que es efectivo. No puede ser la visión vaga de un espectador interesado.

3) El desarrollo del método experimental como el método de obtener conocimiento y de asegurar que *es* conocimiento y no mera opinión —el método a la vez del descubrimiento y la prueba— es la gran fuerza que subsiste para producir una transformación de la teoría del conocimiento. El méto-

do experimental tiene dos aspectos: a) De una parte significa que no tenemos derecho a llamar a nada conocimiento si no es cuando nuestra actividad ha producido realmente ciertos cambios físicos de las cosas, de tales cambios específicos, nuestras creencias son sólo hipótesis, teorías, sugestiones, sospechas y han de ser sostenidas como tentativas y utilizadas como indicaciones de experimentos que han de intentarse. b) Por otra parte, el método experimental de pensar significa que el pensar es de provecho; que lo es justamente en la medida en que se realiza la anticipación de las consecuencias futuras sobre la base de una completa observación de las condiciones presentes. En otras palabras, la experimentación no es equivalente a una reacción ciega. Tal actividad excedente —un excedente que refuerza lo que se ha observado y se ha anticipado ahora— es en efecto un factor inevitable de toda nuestra conducta, pero no constituye un experimento sino cuando se observan las consecuencias y se emplean para hacer predicciones y planes en situaciones semejantes del futuro. Cuanto más se percibe el sentido experimental, más suponen un uso interior de la inteligencia nuestros ensayos para buscar un cierto modo de tratar los recursos materiales y los obstáculos que se nos presentan. Lo que llamamos magia fue con respecto a muchas cosas el método experimental del salvaje, mas para él ensayar era ensayar su suerte, no sus ideas. El método experimental científico es, por el contrario, un ensayo de ideas; de aquí que aun cuando prácticamente —o inmediatamente— fracase, es fecunda intelectualmente, pues nosotros aprendemos de nuestros fracasos cuando meditamos seriamente sobre nuestros esfuerzos.

El método experimental es nuevo como recurso científico, como recurso práctico es tan antiguo como la vida. De aquí que no sea extraño que los hombres no hayan reconocido todo su alcance. En su mayor parte se considera su significación como perteneciente a ciertos asuntos técnicos y meramente físicos. Se necesitará indudablemente mucho tiempo para percibir que corresponde igualmente a la formación y comprobación de las ideas en materias sociales y morales. Los hombres necesitan aún el apoyo del dogma, de las creencias fijadas por la autoridad, para librarse de la perturbación de pensar y de la responsabilidad de dirigir su actividad por el pensamiento. Tienden a reducir su propio pensar a una consideración de la cual entre los sistemas rivales del dogma deberán aceptar. De aquí que las escuelas estén mejor adaptadas, como dice John Stuart Mill, para hacer discípulos que investigadores. Pero todo avance en la influencia del método experimental seguramente ayudará a desterrar los métodos literarios, dialécticos y autoritarios de formar creencias que han gobernado las escuelas del pasado, y a transferir su prestigio a métodos que procuren un interés activo por las cosas y personas, dirigido por fines de un creciente alcance temporal y desplegando un mayor horizonte de cosas en el espacio. La teoría del conocer ha de derivarse de la práctica que tenga mayor éxito para obtener conocimiento, y después esta teoría se empleará para perfeccionar los métodos que tienen menos éxito.

2. *Escuelas de método.*

Hay varios sistemas de filosofía con concepciones característicamente diferentes del método de conocer. Algunas de ellas se llaman escolasticismo, sensualismo, racionalismo, idealismo, realismo, empirismo, trascendentalismo, pragmatismo, etc. Muchas de ellas las hemos criticado en relación con el estudio de algún problema educativo. Interesan aquí por suponer desviaciones de aquel método que ha demostrado ser más eficaz para obtener conocimiento, pues una consideración de las desviaciones puede hacer ver más claramente el lugar que ocupa el conocimiento en la experiencia. En suma, la función del conocimiento consiste en hacer una experiencia libremente utilizable en otras experiencias. La palabra "libremente" señala la diferencia que existe entre el principio del conocimiento y el del hábito. El hábito significa que un individuo sufre una modificación mediante una experiencia, dicha modificación forma una predisposición para una acción más libre y más eficaz en una dirección análoga en el futuro. Así tiene también la función de transformar a una experiencia utilizable en experiencias subsiguientes. Dentro de ciertos límites realiza esta función satisfactoriamente. Pero el hábito aparte del conocimiento no deja espacio para el cambio de condiciones, para la novedad. La previsión del cambio no es una parte de su objeto, pues el hábito supone la semejanza esencial de la nueva situación con la antigua. Consiguientemente, extravía con frecuencia o se interpone entre una persona y la realización satisfactoria de su tarea, así como la destreza —basada solamente en el hábito— del mecánico, le faltará cuando ocurra algo inesperado en la marcha de la máquina. Pero un hombre que comprenda la máquina es el hombre que debe salir adelante. Sabe las condiciones en que actúa un hábito dado y se halla en posición de introducir los cambios que le readaptarán a las nuevas condiciones.

En otras palabras, el conocimiento es una percepción de aquellas conexiones de un objeto que determinan su aplicabilidad a una situación dada. Para poner un ejemplo extremo: los salvajes reaccionan ante un cometa errante como están acostumbrados a reaccionar ante otros sucesos que amenazan la seguridad de su vida. Como acostumbran a asustar a las fieras o a sus enemigos con gritos, batir de tambores, blandir de armas, etcétera, usan los mismos métodos para alejar al cometa. Para nosotros el método es enteramente absurdo, tan absurdo que dejamos de comprender que los salvajes recurren simplemente al hábito de un modo que muestra sus limitaciones. La única razón por la que nosotros no actuamos de manera análoga es porque no tomamos al cometa como un suceso aislado, desconectado, sino que lo captamos en sus conexiones con otros sucesos. Lo colocamos, como decimos, en el sistema astronómico. Respondemos a sus *conexiones* y no simplemente a la ocurrencia inmediata. Así nuestra actitud respecto a él es mucho más libre. Nos aproximamos a él, por decirlo así, desde cualquiera de los ángulos proporcionados por sus conexiones. Podemos poner en juego, cuando parezca discreto, cualquiera de los hábitos apropiados a cualquiera de los objetos conexos. Así obtenemos indirectamente un nuevo suceso, en

vez de hacerlo de un modo directo, mediante la invención, el ingenio y la variedad de recursos. Un conocimiento idealmente perfecto representaría una red tal de interconexiones que toda experiencia pasada ofrecería un punto ventajoso desde el cual abordar el problema presentado en una nueva experiencia. En fin, mientras un hábito aparte del conocimiento nos proporciona un método único y fijo de ataque, el conocimiento significa que puede hacerse la selección desde un campo más amplio de hábitos.

Dos aspectos pueden distinguirse en esta disponibilidad más general y más libre de las experiencias anteriores para las siguientes (véase pág. 74). 1) El más tangible es el poder de control aumentado. Lo que no se puede manejar directamente, puede dirigirse indirectamente; o bien podemos interponer barreras entre nosotros y las consecuencias indeseables; o bien podemos evitarlas si no podemos vencerlas. El conocimiento auténtico tiene todo el valor práctico adscripto a los hábitos eficientes en todos los casos. 2) Pero aumenta también el sentido, la significación experimentada, asignada a una experiencia. Una situación a la que respondemos caprichosamente o por rutina tiene sólo un mínimo de significación consciente; no obtenemos nada mentalmente de ella. Pero siempre que entra en juego el conocimiento para determinar una nueva experiencia hay una recompensa mental; aunque fracasáramos prácticamente en obtener el control necesario, tenemos la satisfacción de experimentar un sentido en vez de reaccionar de un modo meramente físico.

Aun cuando el contenido del conocimiento es lo que ha ocurrido, lo que se toma como acabado y por tanto establecido y seguro, la *referencia* del conocimiento, es futuro o anticipado. Pues el conocimiento suministra los medios de comprender y dar sentido a lo que aún está ocurriendo y que ha de hacerse. El conocimiento de un físico es lo que ha descubierto por averiguación personal y por el estudio de lo que otros han averiguado y recogido. Pero esto es un conocimiento para él porque le proporciona los recursos por los cuales interpreta las cosas desconocidas con que se afronta, relaciona los hechos en parte evidentes con fenómenos sugeridos conexos, prevé su probable futuro y hace sus planes conforme a ello. Cuando el conocimiento se aisla de dar sentido a lo que es ciego y perturbador, desaparece enteramente de la conciencia o llega a ser un objeto de contemplación estética. Hay mucha satisfacción emotiva que obtener de una visión de la simetría y el orden del conocimiento poseído y esta satisfacción es legítima. Pero tal actitud contemplativa es estética, no intelectual. Es de la misma clase que el goce que procede de contemplar un cuadro acabado o un paisaje bien compuesto. No habría diferencia si la materia fuera enteramente diferente con tal que tuviera la misma organización armónica. En efecto, tampoco constituiría una diferencia, aun cuando fuera completamente inventado, un juego de la fantasía. La aplicabilidad al mundo no significa la aplicabilidad a lo que ha pasado y desaparecido; esto está fuera de cuestión por la naturaleza del caso; significa la aplicabilidad a lo que está aún ocurriendo, a lo que no está resuelto en la escena moviente en que estamos implicados. El mismo hecho de que pasemos tan fácilmente por alto este rasgo, y consideremos como conocimiento

las afirmaciones de lo que ha pasado y está fuera de nuestro alcance es porque suponemos la continuidad del pasado y el futuro. No podemos sostener la concepción de un mundo en el cual el conocimiento del pasado no constituya una ayuda para prever y dar sentido a su futuro. Ignoramos la referencia anticipada porque está tan irreparablemente implicada.

Sin embargo, muchas de las escuelas filosóficas del método que se han mencionado transforman la ignorancia en una negativa virtual. Consideran el conocimiento como algo completo en sí mismo, independientemente de su disponibilidad para tratar lo que aún ha de ser. Y esta omisión es la que les da vitalidad y les hace aparecer como defensores de métodos educativos que una concepción adecuada del conocimiento condena. Pues basta recordar lo que a veces se considera en las escuelas como adquisición de conocimiento para comprender su falta de toda conexión fructuosa con la experiencia presente de los alumnos, así como la extendida creencia de que la mera apropiación de la materia de estudio que se almacena en los libros constituye conocimiento. Por muy verdadero que sea lo aprendido para aquellos que lo descubrieron y en cuya experiencia funcionó, no hay en ello nada que constituya conocimiento para los alumnos. Lo mismo podría ser algo sobre Marte o sobre algún país fantástico si no fructifica en la propia vida del individuo.

En la época en que se desarrolló el método escolástico, tenía relación con las condiciones sociales. Era un método de sistematización y de conducción de la sanción racional a lo material aceptado por autoridad. Este material significa tanto que vitalizaba la definición y sistematización a que se le sometía. En las circunstancias actuales el método escolástico significa, para muchas personas, una forma de conocer que no tiene especial conexión con *ninguna* materia particular. Representa hacer distinciones, definiciones, divisiones y clasificaciones por el mero hecho de hacerlas, sin ningún objetivo en la experiencia. La visión del pensamiento como una actividad puramente física que tiene sus propias formas, las cuales se aplican a cualquier material como puede estamparse un sello sobre una materia plástica, la visión que fundamenta lo que se llama lógica formal es esencialmente el método escolástico generalizado. La doctrina de la disciplina formal en la educación es la contrapartida natural del método escolástico.

Las teorías opuestas del método de conocimiento que llevan el nombre de sensualismo y racionalismo corresponden a una acentuación exclusiva de lo particular y lo general respectivamente, o de los meros hechos de un lado y de las meras relaciones del otro. En el conocimiento real actúan conjuntamente una función particularizadora y otra generalizadora. Cuando una situación es confusa, ha de ser aclarada: ha de resolverse en detalle todo lo definido que sea posible. Los hechos y cualidades específicos constituyen los elementos del problema a ser resuelto y se especifican mediante nuestros órganos sensoriales. Al plantearse el problema pueden muy bien llamarse particulares, pues son fragmentarios. Como nuestra tarea es descubrir sus conexiones y volverlas a combinar, *para nosotros en el momento* son parciales. Hay que darles un sentido, ya que como se hallan carecen de él. Todo lo que *ha de ser* conocido, cuyo sentido ha de elaborarse todavía, se ofrece

como particular. Pero lo que ya es conocido, si se ha elaborado con la idea de hacerlo aplicable al dominio intelectual de nuevas particularidades, es general en su función. Su función de introducir conexiones en lo que de otro modo es inconexo constituye su generalidad. Todo hecho es general si lo usamos para dar sentido a los elementos de una nueva experiencia. La "Razón" es, justamente, la capacidad de hacer que la experiencia anterior nos lleve a percibir la significación de la materia de una nueva experiencia. Una persona es razonable en la medida en que permanezca habitualmente abierta a la visión de un acontecimiento que hiera inmediatamente sus sentidos, no como una cosa aislada sino en conexión con la experiencia común de la humanidad.

Sin los particulares tal como son discernidos por las respuestas activas de los órganos sensoriales no existe material para el conocer ni desarrollo intelectual. Sin colocar estos particulares en la estructura de los significados obtenidos de la larga experiencia del pasado —sin el uso de la razón y del pensamiento— los particulares son meras excitaciones o irritaciones. El error tanto de las escuelas sensualistas como de las racionalistas consiste en que cada una de ellas deja de ver que la función del estímulo sensible y del pensamiento es relativa a la experiencia reorganizadora al aplicar lo antiguo a lo nuevo y al mantener así la continuidad o consistencia de la vida.

La teoría del método de conocer que se ha presentado en estas páginas puede llamarse pragmatismo. Su rasgo esencial es mantener la continuidad del conocer con una actividad que modifica intencionalmente el ambiente. Sostiene que el conocimiento en su sentido estricto de algo poseído consiste en nuestros recursos intelectuales, en todos los hábitos que hacen inteligente a nuestra acción. Sólo lo que se ha organizado en nuestras disposiciones para capacitarnos a adaptar el ambiente a nuestras necesidades y nuestros fines y deseos a la situación en que vivimos es realmente conocimiento. El conocimiento no es justamente algo de que somos ahora conscientes, sino que consiste en las disposiciones que utilizamos conscientemente para comprender lo que ahora ocurre. El conocimiento como acto es traer a conciencia algunas de nuestras disposiciones con vista a resolver una perplejidad, concibiendo la conexión existente entre nosotros mismos y el mundo en que vivimos.

Sumario

Las divisiones sociales que interfieren en el libre y pleno intercambio reaccionan para hacer unilateral la inteligencia y el conocimiento de las clases sociales separadas. Aquellos cuya experiencia tiene que ver con las utilidades aisladas del fin más amplio a que sirven son empiristas prácticos; aquellos que disfrutan de la contemplación de un reino de sentidos en cuya producción activa no han tenido participación son racionalistas prácticos. Los que se ponen en contacto directo con las cosas y han de adaptar inmediatamente sus actividades a ellas son, en efecto, realistas; los que aíslan los significados de las cosas y las colocan en un mundo religioso o el llamado espi-

ritual, alejados de las cosas son, en efecto, idealistas. Los preocupados por el progreso, que luchan por cambiar las creencias recibidas, acentúan el factor individual en el conocer; aquellos cuya principal tarea es resistir el cambio y conservar la verdad recibida subrayan lo universal y fijo, y así sucesivamente. Los sistemas filosóficos en sus teorías opuestas del conocimiento presentan una formulación explícita de los rasgos característicos de estos segmentos cortados y unilaterales de la experiencia; son unilaterales, porque las barreras que se oponen al intercambio impiden que la experiencia de cada uno se enriquezca y complete con las de otros que se hallan situados diferentemente.

De análogo modo, puesto que la democracia defiende en principio el libre intercambio y la continuidad social, debe desarrollar una teoría del conocimiento que vea en éste el método por el cual una experiencia sirve para dar dirección y sentido a otra. Los progresos recientes en fisiología, biología y lógica de las ciencias experimentales proporcionan los instrumentos intelectuales específicos para elaborar y formular tal teoría. Su equivalente educativo es la conexión de la adquisición del conocimiento en las escuelas con las actividades u ocupaciones realizadas en un medio de vida asociada.

CAPÍTULO XXVI

Teorías de la moral

1. Lo interno y lo externo

Puesto que la moralidad concierne a la conducta, todo dualismo que se introduzca entre el espíritu y la actividad tiene que reflejarse en la teoría de la moral. Puesto que las formulaciones de la separación en la teoría filosófica de la moral se utilizan para justificar e idealizar las prácticas empleadas en la educación moral, no estará de más una breve discusión crítica. Constituye un lugar común de la teoría educativa decir que la formación del carácter es un fin general de la instrucción y la disciplina escolar. De aquí que sea importante que nos pongamos en guardia contra una concepción de las relaciones de la inteligencia con el carácter que dificulte la realización del fin y que indaguemos las condiciones que han de reunirse con el objeto de que se pueda actuar satisfactoriamente sobre la finalidad.

El primer obstáculo con que nos encontramos es el uso corriente de ideas morales que dividen el curso de la actividad en dos factores opuestos, designados frecuentemente como interno y externo o espiritual y físico. Esta división es la culminación del dualismo de espíritu y mundo, alma y cuerpo, fin y medios, que hemos observado tan a menudo. En lo moral adopta la forma de una aguda demarcación entre el motivo de la acción y sus consecuencias, y entre el carácter y la conducta. Se considera al motivo y al carácter como algo puramente "interno", existente exclusivamente en la conciencia, mientras que se considera a las consecuencias y a la conducta como exteriores al espíritu, refiriéndose simplemente la conducta a los movimientos que realiza o los motivos y las consecuencias a lo que ocurre como resultado. Diferentes escuelas identifican la moralidad bien con el estado interno del espíritu, bien con los actos y resultados externos, hallándose separados unos de otros.

La acción con un propósito es deliberada; supone un fin conscientemente previsto y un cálculo mental de las consideraciones en pro y en contra. Supone también un estado consciente de anhelo o deseo del fin. La elección deli-

berada de un fin y de una disposición establecida de deseo exige tiempo. Durante ese tiempo se suspende la acción directa. Una persona que no ha formado su espíritu no sabe qué hacer. Consiguientemente, pospone la acción definida todo lo posible. Su posición puede compararse a la de un hombre tratando de saltar sobre un foso. Si estuviera seguro de lo que podría o no hacer, tendría lugar una actividad definida en alguna dirección. Pero si delibera, está en duda, vacila. Durante el tiempo en que permanece en suspenso una línea única de acción directa, sus actividades están reducidas a aquella redistribución de energías dentro del organismo que le preparan un plan de acción determinado. Mide el foso con sus ojos; se coloca en tensión hasta adquirir un sentimiento de la energía de que dispone; mira en derredor en busca de otros caminos para atravesarlo y reflexiona sobre la importancia de hacerlo. Todo esto significa una acentuación de la conciencia; significa una reflexión sobre las actitudes, poderes y deseos propios del individuo.

Es evidente, sin embargo, que este surgir de los factores personales en el reconocimiento consciente es una parte de la actividad del todo en su desarrollo temporal. No hay primero un proceso puramente psíquico, seguido abruptamente por otro físico radicalmente diferente. Hay una conducta continua que va desde un estado más incierto, dividido, vacilante a otro más franco, determinado o completo. La actividad consiste al comienzo principalmente en ciertas tensiones y ajustes dentro del organismo; como éstos se hallan coordinados en una actitud unificada, el organismo actúa como un todo, se emprende algún acto definido. Podemos distinguir, naturalmente, la fase más explícitamente consciente, de la actividad continua como mental o psíquica, Pero esto sólo identifica lo mental o psíquico para significar el estado indeterminado, formativo de una actividad que en su plenitud incluye la producción de energía directa para modificar el ambiente.

Nuestros pensamientos, observaciones, deseos y aversiones conscientes son importantes porque representan actividades incipientes, nacientes. Cumplen su destino convirtiéndose más tarde en actos específicos y perceptibles. Y estos reajustes orgánicos incipientes, germinales, son importantes porque constituyen nuestro único escape del dominio de los hábitos rutinarios y los impulsos ciegos. Son actividades que tienen un *nuevo* sentido en el proceso del desarrollo. De aquí que normalmente haya una acentuación de la conciencia personal siempre que nuestros instintos y nuestros hábitos ya formados se encuentren bloqueados por nuevas condiciones. Entonces volvemos sobre nosotros mismos para reorganizar nuestra propia actitud antes de seguir un curso de acción irreparable. A menos de que intentemos abrir nuestro camino por la mera fuerza bruta, tenemos que modificar nuestros recursos orgánicos para adaptarlos a los rasgos específicos de la situación en que nos encontramos. El deliberar y el desear conscientes que preceden a la acción resuelta son, pues, el reajuste personal metódico implicado en la actividad en situaciones inciertas.

Este papel del espíritu en continua actividad no se mantiene siempre, sin embargo. Los deseos de algo diferente, la aversión al estado de cosas dado, causada por el bloqueo de la actividad satisfactoria, estimulan la imaginación.

La representación de un estado de cosas diferente no siempre actúa para auxiliar a la observación y la recolección inteligentes a encontrar un camino de ida y vuelta. Excepto cuando existe una disposición disciplinada, la tendencia de la imaginación es la de volar libremente. En vez de comprobarse sus objetos por las condiciones con referencia a su practicabilidad en la ejecución, se les permite desarrollarse a causa de la satisfacción emotiva inmediata que proporcionan. Cuando encontramos el desarrollo satisfactorio de nuestras energías dificultado por un ambiente desfavorable, natural y social, el camino más fácil es construir castillos en el aire y hacer que sean un sustituto de la eficacia real que supone el esfuerzo del pensamiento. Así evitamos la acción manifiesta y edificamos un mundo imaginario en el espíritu. Esta ruptura entre el pensamiento y la conducta se refleja en aquellas teorías que establecen una radical separación entre el espíritu como algo interno y la conducta y las consecuencias como algo meramente externo.

La división puede ser entonces algo más que un incidente de la experiencia particular del individuo. La situación social puede ser tal que lance a la clase dada a articular la reflexión volviendo a sus propios pensamientos y deseos, sin suministrar los medios por los cuales estas ideas y aspiraciones puedan realizarse para reorganizar el ambiente. En tales condiciones, los hombres procuran desquitarse, como fuere, del ambiente extraño y hostil, cultivando el descontento hacia él y dándole malos calificativos. Buscan refugio y consuelo dentro de sus propios estados de espíritu, en sus propias imaginaciones y deseos, a los que prestan acatamiento llamándoles más reales y más ideales que el mundo exterior desdeñado. Tales períodos se han repetido en la historia. En los primeros siglos de la era cristiana, los sistemas morales del estoicismo, del cristianismo monástico y popular y otros movimientos religiosos tomaron forma bajo la influencia de tales condiciones. Cuanto más se reprimía la acción que podía expresar los ideales predominantes, más se consideraba como autosuficiente la posesión y el cultivo internos de los ideales, es decir, como la esencia de la moralidad. El mundo externo a que pertenece la actividad se pensó como moralmente indiferente. Todo se basaba en poseer el motivo justo, aun cuando este motivo no constituyera una fuerza motriz en el mundo. Una situación muy análoga volvió a ocurrir en Alemania a fines del siglo XVIII y principios del XIX; esto llevó a la insistencia kantiana sobre la buena voluntad como el único bien moral, siendo considerada la voluntad como algo completo en sí, independiente de la acción y de los cambios o consecuencias efectuados en el mundo. Más tarde, llevó a una idealización de las instituciones existentes como la encarnación de la razón.

La moralidad puramente interna del "bien pensar", de poseer una buena disposición independientemente de lo que viene de ella, produjo naturalmente una reacción. Ésta se conoce en general como hedonismo o como utilitarismo. Se dijo, en efecto, que lo importante moralmente, no es lo que un hombre sea en el interior de su conciencia, sino lo que *hace,* o sea las consecuencias que resultan, los cargos que efectúa realmente. La moralidad interna fue atacada como sentimental, arbitraria, dogmática y subjetiva, como dando a los hombres licencia para dignificar y defender todo dogma favorable

a su propio interés o a todo capricho de su imaginación llamándole una intuición o un ideal de conciencia. Los resultados, la conducta, son lo que cuenta; ofrecen la única medida de la moralidad.

La moralidad ordinaria, y por tanto la de la sala de clases, tiende probablemente a ser un compromiso inconsciente de ambos puntos de vista. Por una parte, se atiende mucho a ciertos estados sentimentales; el individuo debe "pensar bien" y si sus intenciones son buenas, si posee la clase justa de conciencia emotiva, puede librarse de la responsabilidad por los resultados totales de su conducta. Pero como, por otra parte, han de hacerse ciertas cosas para satisfacer las conveniencias y exigencias de los demás y del orden social en general, se pone una gran insistencia sobre el hacer ciertas cosas, independientemente de si el individuo pone interés o inteligencia en su hacer. Debe llegar a la marca; tiene que someterse al yugo; tiene que obedecer; tiene que formar hábitos útiles; tiene que aprender el autocontrol, entendiéndose todos estos preceptos de modo que acentúen simplemente la cosa inmediata realizada tangiblemente, independiente del espíritu, del pensamiento y del deseo en que se hace e independiente, por tanto, de su efecto sobre otras acciones menos evidentes.

Es de esperar que la exposición anterior haya elaborado suficientemente el método por el cual se eviten ambos males. Uno de éstos o ambos tienen que producirse siempre que los individuos, jóvenes o viejos, no puedan dedicarse a una empresa progresivamente acumulada en condiciones que despierten su interés y requieran su reflexión. Pues sólo en tales casos es posible que la disposición del deseo y del pensamiento sea un factor orgánico *en* la conducta manifiesta y directa. Dada una actividad consecutiva que encarne el propio interés del alumno, en la que ha de obtenerse un resultado definido y en la que no sea suficiente ni el hábito rutinario ni seguir las direcciones dictadas ni la improvisación caprichosa, es inevitable la aparición del propósito consciente, del deseo consciente y de la reflexión deliberada. Son inevitables como el espíritu y la cualidad de una actividad que tiene consecuencias específicas y no como formando un reino aislado interior de conciencia.

2. La oposición entre deber e interés

Probablemente, no hay antítesis más frecuente realizada en la discusión moral que la existente entre el actuar "por principios" y por "interés". Actuar por principios es actuar desinteresadamente, conforme a una ley general que está por encima de toda consideración personal. Actuar por interés es, según se dice, actuar egoístamente, teniendo a la vista el provecho personal. El expediente cambiante del momento sustituye a la devoción por una falsa ley inevitable. Se ha criticado ya (véase Cap. X) la falsa idea de interés en que se apoya esta oposición, pero ahora deberán examinarse algunos aspectos morales de la cuestión.

Una clave del problema puede encontrarse en el hecho de que los defen-

sores del "interés" en la controversia emplean ordinariamente el término "interés propio". Partiendo de la premisa de que a menos de que haya interés por un objeto o una idea, no hay fuerza motivadora, sacan la conclusión de que aun cuando una persona pretenda estar actuando por principio o por un sentido del deber, actúa realmente como lo hace porque "hay algo en ello" para sí misma. La premisa es sólida; la conclusión es falsa. Como réplica, la otra escuela arguye que puesto que el hombre es capaz de una acción generosa de olvido de sí mismo y aun del propio sacrificio, es capaz también de actuar desinteresadamente. También aquí la premisa es acertada y la conclusión falsa. El error en ambos lados se halla en una falsa idea de la relación del interés con el yo.

Ambos lados suponen que el yo es una cantidad fija y por tanto aislada. Como consecuencia, existe un rígido dilema entre actuar por interés del yo y sin interés. Si el yo es algo fijo anterior a la acción, entonces el actuar por interés significa obtener más en la forma de las posesiones para el yo, sea en la forma de la fama, de la aprobación de los demás, del poder sobre los otros, del provecho pecuniario o del placer. Entonces la reacción de este punto de vista como un cínico desprecio de la naturaleza humana lleva a la idea de que los hombres que actúan noblemente lo hacen sin interés alguno. Sin embargo, a todo juicio desapasionado debería parecerle manifiesto que el hombre tiene que estar interesado por lo que hace, o no lo haría. Un médico que continúe asistiendo a un enfermo en medio de una epidemia con riesgo casi cierto para su propia vida tiene que estar interesado por el ejercicio eficiente de su profesión, más interesado por ella que por la seguridad de su propia vida corporal. Pero es interpretar mal los hechos decir que éste, interés, es meramente una máscara de un interés por otra cosa que obtiene continuando sus servicios acostumbrados, tal como el dinero, la buena reputación o la virtud; que ello es sólo un medio para un ulterior fin egoísta. En el momento que reconocemos que el yo no es algo ya hecho, sino algo en continua formación mediante la elección de la acción, toda la situación se aclara. El interés de un hombre por seguir realizando su trabajo a pesar del peligro de su vida, significa que su yo se encuentra *en* ese trabajo; si por fin lo interrumpe y prefiere su seguridad o comodidad personal, ello significaría que prefería ser *este* género de yo. El error está en establecer una separación entre el interés y el yo, y en suponer que este último es el fin respecto al cual el interés por los objetos y actos y otras cosas es un mero medio. En realidad, el yo y el interés son dos nombres para el mismo hecho; el género y cantidad de interés que se toma activamente por una cosa revela y mide la calidad del yo que existe. Téngase en cuenta que el interés significa *identidad* activa o motora del yo con cierto objeto y todo el supuesto dilema cae por tierra.

El altruismo, por ejemplo, no significa ni falta de interés por lo que se hace (lo que significaría solamente la indiferencia de una máquina) ni carencia de yo (lo que significaría ausencia de virilidad y de carácter). Tal como se emplea en todas partes fuera de esta controversia teórica particular, el término "altruismo" se refiere al género de fines y objetos que habitualmente interesan a un hombre. Y si hacemos una revisión mental del género de intereses que

evoca el uso de este calificativo, veremos que tiene dos rasgos íntimamente asociados: 1) El yo generoso se identifica conscientemente con *todo* el campo de relaciones implicadas en su actividad, en vez de trazar una línea rígida de separación entre sí mismo y las consideraciones que son excluidas como ajenas o indiferentes; 2) Reajusta y expande sus ideas *pasadas* sobre sí mismo para tomarlas en nuevas consecuencias cuando llegan a ser perceptibles. Cuando el médico comenzó su carrera pudo no haber pensado en una epidemia; pudo no haberse identificado conscientemente con la prestación de servicios en tales condiciones. Pero si posee un yo normalmente creciente o activo, cuando descubre que su profesión implica tales riesgos los corre voluntariamente como partes integrantes de su actividad. El yo más amplio o más grande que significa la inclusión en vez de la negación de relaciones es idéntico a un yo que se amplía para asumir los rasgos no previstos anteriormente.

En tales crisis de reajuste —y la crisis puede ser tanto ligera como intensa— puede haber un conflicto transitorio del "principio" con el "interés". Corresponde a la naturaleza del hábito suponer un esfuerzo que es desagradable, algo a lo que un hombre ha de atenerse deliberadamente. En otras palabras, hay una tendencia a identificar el yo —a tomar interés— con lo que se está acostumbrado y a alejar el espíritu con aversión o irritación desagradable del hábito. Puesto que en el pasado hemos cumplido con nuestro deber sin tener que afrontar tal desagradable circunstancia, ¿por qué no seguir como ha ocurrido hasta ahora? Ceder a esta tentación significa estrechar y aislar el pensamiento respecto al yo, trabarlo como completo. Todo hábito, prescindiendo de su eficiencia en el pasado, que ha llegado a establecerse puede en todo tiempo traer consigo esta tentación. Actuar por principio en tal emergencia no es actuar según el *principio de un plan de acción,* en vez de según las *circunstancias* que le acompañan. El principio de la conducta de un médico es su fin y espíritu animadores: cuidar de los enfermos. El principio no es lo que justifica una actividad pues el principio no es más que otro nombre para la continuidad de la actividad. Si la actividad tal como se manifiesta en sus consecuencias es indeseable, actuar por principio es agravar el mal. Y un hombre que se enorgullece de actuar por principios es probablemente un sujeto que insiste en seguir su propio camino sin aprender de la experiencia cuál es el camino mejor. Se imagina que algún principio abstracto justifica su plan de acción sin reconocer que su principio necesita justificación.

Suponiendo, sin embargo, que las condiciones escolares son tales que proporcionan ocupaciones deseables, el interés por la ocupación como un todo —esto es, su continuo desarrollo— es el que mantiene al alumno en su trabajo a despecho de las distracciones pasajeras y de los obstáculos desagradables. Cuando no hay una actividad que posea una significación creciente, la apelación al principio es o puramente verbal o una forma de orgullo obstinado o una apelación a consideraciones extrañas, revestidas con un título dignificado. Indudablemente, hay ocasiones en que cesa el interés momentáneo y flaquea la atención y en las que se necesita un refuerzo. Pero lo que hace vencer estas dificultades a una persona no es la lealtad al deber en abs-

tracto, sino el interés por su ocupación. Los deberes son "oficios" —con los actos específicos necesitados para la realización de una función— o en lenguaje corriente, son la tarea de cada uno. Y el hombre que está auténticamente interesado por su tarea es el hombre capaz de afrontar un desaliento pasajero, de persistir frente a los obstáculos, y de tomar el hueso con la carne: toma interés por encontrar y vencer las dificultades y las distracciones.

3. *Inteligencia y carácter*

Una notable paradoja acompaña con frecuencia a las discusiones sobre la moral. Por un lado, hay una indentificación de lo moral con lo racional. Se asienta la razón como una facultad de la que proceden las instituciones morales finales y, a veces, como con la teoría kantiana, se dice que suministra el único motivo propiamente moral. De otra parte, se subestima y hasta se menosprecia deliberadamente el valor de la inteligencia concreta y cotidiana. Se piensa frecuentemente en la moral como un asunto que no tiene nada que hacer con el conocimiento ordinario. Se cree que el conocimiento moral es una cosa aparte, y la conciencia algo radicalmente diferente de lo consciente. Esta separación, de ser válida, tendría una especial significación para la educación. La educación moral en la escuela es prácticamente desesperada cuando se afirma el desarrollo del carácter como un fin supremo y al mismo tiempo se trata de facilitar el conocimiento y el desarrollo de la inteligencia, que necesariamente ocupan la mayor parte del tiempo escolar, como cosas que no tienen nada que ver con el carácter. Sobre tal base, la educación moral queda inevitablemente reducida a una especie de instrucción catequística o lecciones sobre la moral. Las lecciones "sobre moral" significan, de hecho, lecciones sobre lo que otros piensan acerca de las virtudes y los deberes. Tienen algún valor sólo en la medida en que los alumnos están ya animados por una consideración simpática y dignificada hacia los sentimientos de los demás. Sin tal consideración, no tiene más influencia sobre el carácter que una información sobre las montañas del Asia, y con una consideración servil, aumenta la dependencia respecto a lo demás y arroja sobre los que poseen autoridad la responsabilidad de su conducta. En realidad, la instrucción directa en la moral sólo ha sido eficaz en los grupos sociales en que constituía una parte del control autoritario de la mayoría por una minoría. No la hizo tampoco eficaz la enseñanza como tal, sino su esfuerzo por todo el régimen del cual era un incidente. Tratar de obtener resultados análogos de lecciones sobre moral en una sociedad democrática es confiar en una magia sentimental.

Al otro extremo de la escala se halla la enseñanza socrático-platónica que identifica al conocimiento con la virtud y que sostiene que ningún hombre hace el mal a sabiendas, sino sólo por la ignorancia del bien. Esta doctrina se ataca ordinariamente sobre la base de que nada es más común para un hombre que conocer el bien y que, sin embargo, hace el mal: lo que se requiere no es el conocimiento, sino la habituación o la práctica y el motivo. Aristóte-

les, en realidad, atacó la enseñanza platónica sobre la base de que la virtud moral es como un arte, tal como la medicina; el médico experimentado es mejor que un hombre que posee un conocimiento teórico, pero no una experiencia práctica de las enfermedades y los remedios. La solución gira, sin embargo, en torno a lo que se entiende por conocimiento. La objeción de Aristóteles ignoró la sustancia de la enseñanza de Platón al efecto de que el hombre no puede alcanzar una visión teórica del bien, sino después de haber pasado por años de habituación práctica y de disciplina rigurosa. El conocimiento del bien no era una cosa que había de adquirirse de los libros o de los demás, sino que se lograba mediante una educación prolongada. Era la gracia final y culminante de una experiencia madura de la vida. Independientemente de la posición de Platón es fácil percibir que el término conocimiento se emplea para designar cosas tan diferentes como la comprensión personal íntima y vital —una convicción obtenida y comprobada en la experiencia— y un reconocimiento muy simbólico y de segunda mano de que las personas en general creen de tal y cual modo, es decir, una información remota y desvitalizada. No hay que decir que esta última no garantiza la conducta, que no afecta profundamente el carácter. Pero el caso es muy distinto si el conocimiento significa algo de la misma clase que nuestra convicción obtenida al ensayar y comprobar que el azúcar es dulce y la quinina amarga. Siempre que un hombre se sienta en una silla y no sobre una estufa, lleva un paraguas cuando llueve y consulta a un médico cuando está enfermo, en suma, siempre que realice uno de los mil actos que constituyen su vida cotidiana prueba que el conocimiento de cierto género encuentra una salida directa en la conducta. Hay toda clase de razones para suponer que la misma clase de conocimiento del bien tiene una expresión análoga; en realidad, el "bien" es un término vacío a menos que incluya las satisfacciones experimentadas en situaciones tales como las mencionadas. El conocimiento de que otras personas conocen algo que pueda llevarnos a actuar de modo que merezca la aprobación que los demás asignan a ciertas acciones, o por lo menos que dé a los demás la impresión de que coincidimos con ellos; no hay razón para que haya de conducir a la iniciativa y lealtad personales respecto a las creencias que les atribuimos.

No es necesario, por consiguiente, discutir sobre el verdadero sentido del término conocimiento. Es suficiente para los propósitos educativos observar las diferentes cualidades abarcadas por un nombre y comprender que es el conocimiento obtenido de primera mano mediante las exigencias de la experiencia el que afecta a la conducta de un modo significativo. Si un alumno aprende cosas de los libros de texto simplemente en conexión con las lecciones escolares y para repetir lo aprendido cuando se le pida, entonces el conocimiento tendrá efecto sobre *alguna* conducta, a saber, sobre la de repetir afirmaciones a petición de los demás. No es nada sorprendente que tal "conocimiento" no tenga mucha influencia en la vida fuera de la escuela. Pero esto no es una razón para establecer un divorcio entre el conocimiento y la conducta sino para tener en muy poca estima este género de conocimiento. Lo mismo puede decirse del conocimiento que se refiere meramente a una

especialidad aislada y técnica; modifica la acción, pero sólo en su propia y estrecha dirección. En verdad, el problema de la educación moral en las escuelas es el mismo de asegurar el conocimiento conexo con el sistema de los impulsos y los actos. Pues el uso a que se destina todo hecho conocido depende de sus conexiones. El conocimiento de la dinamita por un ladrón de cajas de caudales puede ser idéntico en su forma verbal al de un químico; pero en realidad es diferente, pues está formado en conexión con diversos fines y hábitos, y así tiene una significación diferente.

Nuestra discusión anterior de la materia de estudio como procedente de la actividad directa que tiene un fin inmediato, hasta la ampliación del sentido encontrada en la geografía y la historia, y después hasta el conocimiento organizado científicamente, estaba basada en la idea de mantener una conexión vital entre el conocimiento y la actividad. Lo que se ha aprendido y empleado en una ocupación que tiene un fin y supone cooperación con otros es conocimiento moral, lo consideremos conscientemente así o no. Porque construye un interés social y confiere la inteligencia necesitada para hacer ese interés eficaz en la práctica. Justamente porque los estudios del programa escolar representan factores normativos en la vida social son órganos de iniciación en los valores sociales. Como meros estudios escolares, su adquisición tiene sólo un valor técnico. Adquiridos en las condiciones en que se comprenda su significación social, alimentan el interés moral y desarrollan el discernimiento moral. Además, las cualidades del espíritu discutidas con el tema del método de aprender son todas ellas cualidades morales. La amplitud de espíritu, la orientación espiritual, la sinceridad, la amplitud de perspectiva, la meticulosidad, la asunción de responsabilidad por desarrollar las consecuencias de las ideas que se aceptan son rasgos morales. El hábito de identificar las características morales con la conformidad externa a las prescripciones de la autoridad puede llevarnos a ignorar el valor ético de estas actitudes intelectuales, pero el mismo hábito tiende a reducir la moral a una rutina muerta y automática. Consiguientemente, aun cuando tal actitud tiene resultados morales, los resultados son moralmente indeseables, sobre todo en una sociedad democrática en la que tanto depende de las disposiciones personales.

4. *Lo social y lo moral*

Todas las separaciones que se han criticado —y que la idea de la educación expuesta en los capítulos anteriores aspira a evitar— surgen de tomar la moral demasiado estrechamente, dándole, por una parte, un giro sentimental bonachón sin referencia a la capacidad efectiva para hacer lo que se necesita socialmente y, de otra parte, acentuando excesivamente la convención y la tradición hasta reducir la moral a una lista de actos definitivamente formulados. De hecho, la moral es tan amplia como los actos que conciernen a nuestras relaciones con los demás. Y potencialmente esto incluye todos nuestros actos, aunque no se piense en sus efectos sociales en el momento de su realización. Pues todo acto, por el principio del hábito, modifica las disposiciones,

establece un cierto género de inclinaciones y deseos. Y es imposible decir cuándo el hábito así fortalecido puede tener una influencia directa y perceptible sobre nuestras asociaciones con los demás. Ciertos rasgos del carácter poseen una conexión tan evidente con nuestras relaciones sociales que les llamamos "morales" en un sentido enfático: fidelidad, honradez, castidad, amabilidad, etc. Pero esto significa solamente que, comparados con otras actitudes, son centrales, que llevan consigo otras actitudes. Son morales en un sentido enfático, no porque estén aislados y sean exclusivos, sino porque están tan íntimamente asociados con millares de otras actitudes que no reconocemos explícitamente y de las que no tenemos ni hasta los nombres. Llamarlas en su aislamiento virtudes es como tomar el esqueleto por el cuerpo vivo. Los huesos son ciertamente importantes, pero su importancia estriba en el hecho de que soportan otros órganos del cuerpo de tal modo que los hacen capaces de una actividad integral eficaz. Y lo mismo puede decirse de las cualidades del carácter que hemos denominado específicamente virtudes. La moral concierne nada menos que a todo el carácter y todo el carácter es idéntico al hombre en todas sus manifestaciones concretas. Poseer la virtud no significa haber cultivado unos cuantos rasgos determinados exclusivos: significa ser plena y adecuadamente lo que es capaz de llegar a ser mediante la asociación con los demás en todas las funciones de la vida.

Las cualidades morales y sociales de la conducta son, en último análisis, idénticas entre sí. No es sino reafirmar explícitamente el contenido de nuestros primeros capítulos respecto a la función social de la educación decir que la medida del valor de la organización, el programa y los métodos de la educación escolar está en la medida en que se hallan animados por un espíritu social. Y el gran peligro que amenaza al trabajo escolar está en la ausencia de condiciones que hagan posible un espíritu social penetrante; este es el gran enemigo de la formación moral eficaz. Pues este espíritu sólo puede estar activamente presente cuando se satisfacen ciertas condiciones.

1) En primer lugar, la escuela tiene que ser una comunidad de vida con todo lo que esto implica. Las percepciones y los intereses sociales sólo pueden desarrollarse en un medio auténticamente social en el que se da y se toma en la formación de una experiencia común. Las definiciones afirmativas sobre las cosas pueden adquirirse en un relativo aislamiento por uno que anteriormente ha tenido bastante relación con los demás para haber aprendido el lenguaje. Pero la comprensión del *sentido* de los signos lingüísticos es cosa muy diferente. Esto implica una contextura de trabajo y de juego en asociación con los demás. El alegato mediante actividades constructivas continuadas se apoya en el hecho de que ofrecen una oportunidad para una atmósfera social. En vez de una escuela puesta aparte de la vida como un lugar para aprender lecciones, tenemos un grupo social en miniatura en el cual el estudio y el desarrollo son incidentes de una experiencia presente compartida. Los campos de juego, los talleres, las salas de trabajo y los laboratorios, no sólo dirigen las tendencias naturales activas de la juventud, sino que suponen intercambio, comunicación y cooperación, todo lo cual extiende la percepción de las conexiones.

2) El aprender en la escuela debería continuarse con el de fuera de ella. Debería haber un libre juego entre los dos. Esto es sólo posible cuando hay numerosos puntos de contacto entre los intereses sociales del uno y del otro. Se puede concebir una escuela en la que reine un espíritu de compañerismo y de actividad compartida, pero donde la vida social no represente o tipifique el mundo exterior fuera de sus muros más de lo que hace un monasterio. La preocupación y la comprensión social se desarrollarían, pero no serían utilizables en el exterior; no llevarían a nada. En esta dirección opera la proverbial separación de la ciudad y la universidad y el cultivo de la reclusión académica. Y esto mismo produce una adhesión a la cultura del pasado engendrando un espíritu social reminiscente, pues ello hace al individuo sentirse más en su casa en la vida de otros tiempos que en el propio. Una educación expresamente cultural está peculiarmente expuesta a este peligro. Un pasado idealizado llega a ser el refugio y solaz del espíritu; las preocupaciones del tiempo presente las encuentra sórdidas y poco dignas de atención. Pero por regla general la ausencia de un ambiente social en conexión con el cual el aprender es una necesidad y una recompensa, constituye la razón principal del aislamiento de la escuela: y este aislamiento hace al conocimiento escolar inaplicable a la vida y por tanto de un carácter estéril.

Una visión estrecha y moralista de la moral es responsable del fracaso en reconocer que todos los fines y valores deseables en la educación son en sí mismos morales. La disciplina, el desarrollo natural, la cultura y la eficiencia social son rasgos morales, son caracteres de una persona que es un miembro valioso de aquella sociedad que la escuela tiene por misión desarrollar. Hay una sentencia antigua según la cual no basta que el hombre sea bueno; tiene que ser bueno para algo. El algo para lo cual el hombre debe ser bueno es la capacidad para vivir como un miembro social de modo que el que obtiene de vivir con los demás se equilibre con lo que él contribuye. Lo que obtiene y lo que da como un ser humano, como un ser con deseos, emociones e ideas no son posesiones externas, sino una ampliación y profundización de la vida consciente, una comprensión de sentidos más intensa, disciplinada y expansiva. Lo que *materialmente* recibe y da es a lo más oportunidades y medios para la evolución de la vida consciente. De otro modo, ello no es dar ni tomar, sino un cambio de posición de las cosas en el espacio como el agitar el agua y la arena con un bastón. La disciplina, la cultura, la eficacia social, el refinamiento personal, el perfeccionamiento del carácter no son sino fases del desarrollo de la capacidad noble de participar en tal experiencia equilibrada. Y la educación no es un mero medio para esa vida. La educación es tal vida. Mantener la capacidad para tal educación es la esencia de la moral, pues la vida consciente es un continuo comenzar de nuevo.

Sumario

El problema más importante de la educación moral en la escuela concierne a la relación del conocimiento y de la conducta. Porque a menos que el

aprender, que aumenta en el plan regular de estudio, afecte al carácter, es fútil concebir el fin moral como la finalidad unificadora y culminante de la educación. Cuando no existe una conexión orgánica íntima entre los métodos y materiales del conocimiento y el desarrollo moral, hay que recurrir a lecciones y modos de disciplina particulares: el conocimiento no se integra en las fuentes usuales de la acción ni en la visión de la vida, en tanto que la moral llega a hacerse moralista, es decir, un esquema de virtudes separadas.

Las dos teorías principalmente asociadas con la separación del aprender respecto a la actividad, y por tanto a la moral, son las que aíslan las disposiciones interiores y el motivo —el factor consciente personal— de los actos como puramente físicos y externos y que oponen la acción del interés a la de los principios. Ambas separaciones son superadas en un esquema educativo en el que el aprender es el acompañamiento de actividades u ocupaciones continuas que tienen una finalidad social y que utilizan los materiales de situaciones sociales típicas. Pues bajo tales condiciones la escuela llega a ser una forma de vida social, una comunidad en miniatura y en íntima interacción con otros modos de experiencia asociada más allá de los muros de la escuela. Toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral. Forma un carácter que no sólo hace socialmente necesaria la acción particular, sino que está interesada por aquel reajuste continuo que es esencial para el desarrollo. El interés por aprender todos los contactos de la vida es el interés moral esencial.

Índice de autores y materias